

ALMA MATER STUDIORUM
Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"

Dottorato di Ricerca in PEDAGOGIA

Ciclo XXIII

Settore scientifico disciplinare

M-PED/03

Relato de viaje

experiencias siguiendo las huellas de la Pedagogía del Oprimido

Presentata da
Erica Cameran

Coordinatrice Dottorato
Prof.ssa Emma Beseghi

Relatore
Prof. Tomás Motos Teruel

Prof. Luigi Guerra

Esame finale anno 2011

Índice

(Itinerario de viaje)

Una nota sobre el texto, p.6

Prólogo: los adioses, p.7

- El viaje y el cuento, p.9
- Algunos pasos, p.14
- *¿Qué sueño tengo para soñar?*, p.19
- En mi bolso de viaje, p. 23
- Partir, p.25

Antes del viaje, p.29

Introducción, p.31

I. Acogidas, p.34

Narrar el viaje, p.36

- Llegadas, p.36
- Propósito de la investigación, p.37
- Contar historias: ¿será válido?, p.38
- Dos experiencias, dos casos, p.52
- El diario en la experiencia de investigación, p.54
- La reflexión sobre la experiencia, p.57
- Desde la Pedagogía del Oprimido, p.61
- La animación en la experiencia, p.68
- ¿Para qué sirve? Un testimonio, p.71
- Límites, p.74

II. Noticias del viaje: Argentina, p.75

Antes de la lectura del diario, p.77

- Un regalo, p.77
- Situar el encuentro, p.78
- Sobre la escritura, p.79
- Sobre los tiempos verbales, p.79
- Sobre la lectura, p.80

Diario del encuentro con un grupo de chicos y chicas
bajo el techo de un Galpón, p.81

(o también el primer paso en el sendero a través del bosque)

- Preparándome para el encuentro, p.81
- Algunos deseos, p.82
- Pequeña introducción, p.84
- Primeros encuentros, p.85
- Buscando el silencio, p.88
- Dificultad I, p.92
- Un viaje inesperado, p.94
- Nuevamente en Buenos Aires, p.95
- Dificultad II, p.97
- Dudas, p.100
- Curiosidad, p.100
- Capullos de azalea, p.102
- Me voy... ,p.105
- ... Y vuelvo, p.106
- Juegos en autogestión, p.110
- El encuentro entre los dos grupos, p.113
- Preguntas, p.116
- Un día tranquilo, p.117
- Dificultad III, p.118
- La magia de las palabras, p.120
- Un nuevo encuentro entre los dos grupos, p.123
- Preparando el último encuentro, p.125
- Lluvia de papel picado, p.128
- Para concluir, p.130

III. De vuelta a casa, p.132

A propósito de las entrevistas, p.134

- Volver, p.134
- Retrospectiva del Diario, p.136
- Había olvidado, p.137
- Las entrevistas, p.137
- La reflexión sobre las entrevistas, p.138

¿Han aprendido algo? ¿Qué cosa?, p.141

- Autonomía, p.141
- Compañerismo, p.143
- Escucha y diálogo, p.144
- Afecto, p.146
- Mi aprendizaje, p.149

"Como que nosotras éramos las maestras"(sic.), p.151

¿Te reconoces en estas palabras?, p.153

"¿Qué van a hacer ahora los chicos, o sea, los dejan hacer lo que quieren, y qué van a hacer?", p.156

Hacia México, p.164

IV. Noticias del viaje: México, p.166

Antes del encuentro, p.168

- La Escuela de Maíz, p. 168
- El diario y las entrevistas, p.171
- Lectura del diario, p.173

Diario de un encuentro en la Escuela de Maíz, p.174

- Breve introducción, p.174
- Primeros encuentros, p.174
- Conocernos mejor, p.179
- La libertad de no escribir, p.181
- Primeros conflictos, p.185
- Soltarse, p.198
- Amasar dinosaurios, p.200
- Reciclaje, p.202
- Juegos y dinosaurios, p.204
- El oráculo, p.205
- Por la tarde, p.209
- El último día, p.210
- Para concluir. Otra vez, p.212

V. Volver a casa. Otra vez., p.214

Sobre las entrevistas, p.216

Recordar, p.217

¿Piensas haber aprendido algo? ¿Qué cosa?, p.218

- Convivir, respetar y compartir, p.218
- Los juegos, p.219
- Mi aprendizaje, p.221

Sobre la escritura colectiva del diario, p.223

¿Te sirvió de algo escribir el diario?, p.224

¿Alguien en tu casa leyó el diario?, p.225

"Confunden.... la confianza con algo más como ese libertinaje.", p.228

Hacia Italia, p.239

Último fragmento de viaje, p.242

Conclusiones, p.244
Últimas reflexiones sobre el viaje, p.251
Gracias, p.256

Bibliografía y otras fuentes, p.257

Anexo al Capítulo I: Actividades realizadas en el trabajo de campo, p.266

- Introducción, p.267
- Juegos teatrales, p.268
- Juegos propuestos por los educandos, p.269
- Otros juegos, p.271
- Lectura y narración, p.272
- Otras actividades, p.272
- Itinerario de animación, p.273
- Juego del oráculo, p.274

Apéndice I

Diario de Argentina: *Memorias de Frontera*, p.279

- Introducción a *Memorias de Frontera*, p.280
- Memorias de Frontera I, p.281
- Memorias de Frontera II, p.284
- Memorias de Frontera III, p.287
- Memorias de Frontera IV, p.289
- Memorias de Frontera V, p.291

Apéndice II

Diario de México: *Memorias del Columpio*, p.294

- Introducción a *Memorias del Columpio*, p.295
- Memorias del Columpio I, p.296
- Memorias del Columpio II, p.298
- Memorias del Columpio III, p.300

Una nota sobre el texto

Me hubiera gustado escribir este texto de otra forma.

Me hubiera gustado abandonar por completo el lenguaje que normalmente se requiere y se utiliza en la Academia para relatar una investigación y, en su lugar redactar un texto literario, hecho de prosa y de poesía.

Una especie de *Como una novela*¹ de Daniel Pennac, un ensayo sobre literatura escrito, en efecto, como si fuera una novela. Un ensayo sobre educación escrito como si fuera una novela.

Pero, al final, no. No lo logré.

No puedo decir que no lo intenté, pero quizás no fui suficientemente hábil, quizás aunque siendo yo suficientemente hábil para escribirlo, el sistema académico al cual pertenezco no aprobaría nunca una tesis escrita como si fuera una novela porque existe una forma ya aceptada y estructurada de escribir una tesis. Una forma con la que el estudiante - por el hecho de ser estudiante - se tiene que conformar para lograr pasar su examen de doctorado.

He ido dejando fragmentos de mi deseo, de la forma de escritura que me proponía lograr, a lo largo de toda la tesis, especialmente en el prólogo y en los dos apéndices.

El prólogo es una especie de monólogo donde cuento y recuerdo todo el periplo de mi investigación

Los dos apéndices contienen un diario sobre mi experiencia de viaje en Argentina y en México, países en donde realicé los dos trabajos de campo.

¹ Daniel Pennac, *Como una novela*, Anagrama, Barcelona, 1993.

Prólogo: los adioses

*se despidieron
y en el adiós ya estaba
la bienvenida²*

Mario Benedetti

² Mario Benedetti, *Rincón de Haikus*, Visor Libros, Madrid, 2008, p.123.

Pétalo del adiós

*Desde cuando me fui
mi piel perfuma
como una
flor de melancolía recién cortada*

El viaje y el cuento

El *adiós* es el principio del viaje.

El camino comienza con un abandono: dejamos algo, dejamos a alguien.

No tiene porque ser un adiós para siempre: la posibilidad de volver se asoma por los rincones del camino cada vez que deseamos volver a casa.

Cuando me iba, en el adiós sentía que el viaje me alejaba de mi casa y de mí misma.

Pero, sin embargo, un día me di cuenta que al mismo tiempo el viaje me acercaba mucho más a mi casa, a mi familia y a mí misma: la distancia me permitía ver las cosas de una forma mucho más límpida.

La lejanía acerca: la lejanía del cuerpo fue la cercanía del cerebro y del corazón.

Entonces, mientras viajaba raptada por la fascinación del viaje, empecé a pensar que la búsqueda, la investigación del doctorado iba a ser, por mi forma de vivir y aprender, una búsqueda que involucrara *el viaje*.

Desde luego, una búsqueda siempre es un viaje: de no ser así no se llegaría a ningún lado, pero no es necesario que sea un viaje físico, que sea un viaje en que la persona que está buscando se desplaza de un lugar a otro, de una ciudad a otra, de un país a otro.

Puede ser un viaje que se desarrolla en el mismo lugar, en la misma ciudad, en el mismo país.

En mi caso no. Necesitaba moverme, desplazarme, viajar. Entendiendo, de a poco, cómo viajar, en qué forma acercarme a la gente, cómo acercarme a lo que estaba buscando que era, por un lado, el mismo viaje y, por otro lado, la posibilidad de vivir experiencias de educación democráticas, no opresivas, experiencias en dónde decidimos juntos, educadores y educandos, qué hacer y hacia dónde ir; situaciones en donde realmente hay diálogo, lo cual significa que hay, antes que nada, escucha.

Y, una vez que encontrara el viaje, una vez que intentara vivir experiencias de educación democráticas, contarlo todo.

Contar a quienes encontré en el viaje y contarme a mí misma, contar las experiencias que viví, por pequeñas e insignificantes que sean en el océano de experiencias que ocurren cada segundo en el mundo entero, con la esperanza que alguien lea mis palabras y se reconozca en algunas de ellas; contar lo que sentí y lo que pensé, en una palabra, lo que viví en el viaje y en la educación ya que, al fin y al cabo, educación y viaje son lo mismo.

Contar un testimonio de una experiencia educativa, y contarlo en una *forma narrativa*, intentando salir de la jerga de la pedagogía, una jerga para pocos, una forma de mantenerse aislados de los demás. Pero, al mismo tiempo, contarlo de una forma que pueda ser reconocida y aceptada por quienes evalúan y deciden si mi investigación es *científica* o no lo es.

Aquí, en este punto, se abre un discurso sin fin.

Un diálogo que tiene que ver con la esencia misma de la ciencia, o sea con lo que el ser humano llama *ciencia* y no llama de otra forma.

Es un diálogo que, desde luego, me sobrepasa, es un tema de discusión que va mucho más allá de lo que son mis conocimientos y mis posibilidades de investigación.

No es, tampoco, el argumento específico sobre lo que estuve investigando en el viaje del doctorado, pero apareció como *problema* cuando empecé a escribir las primeras palabras de este escrito: cuentos, páginas de diarios y poemas que no se basaban en un sistema organizado de hipótesis, recolección de datos, verificación de las hipótesis y conclusiones.

Eran simplemente apuntes de viaje, pensamientos, percepciones, ideas que venían de mí y de las personas que me había encontrado por los caminos, pequeños ladrillos que iban a construir, - eso esperaba y deseaba, - una estructura orgánica, con todas sus partes integradas y comunicadas, pero una construcción que no sabía, (no, aún no) qué forma iba a tomar, qué colores, qué consistencia, qué espesor.

Un camino que no estaba diseñado de antemano, sino que se dibujaba en el momento mismo del camino, poco a poco, viendo por dónde ir, hacia qué dirección, tanto en el viaje físico como en el viaje mental; tanto en el camino de los pies como en el camino de las manos.

Desde luego, no era un camino sin fin, ni debía de serlo, ya que se necesitan fronteras para la creatividad, si no se pierde uno en aquella inmensidad que nos cuesta a nosotros, pequeños seres humanos que andamos por el mundo. O sea, tenía pistas, tenía horizontes, tenía posibilidades de dirección del camino que se fueron definiendo cada día más y más, hasta restringirse a un lugar y a un tiempo bien determinados y limitados, así como a una forma de actuar, pensar y escribir.

Mientras se definía el camino, también se definían las elecciones tomadas para trazarlo. Cada elección llevaba necesariamente una exclusión: había muchas formas de llevar adelante esta investigación, pero sólo *una* fue elegida: es la que están leyendo ahora. Mi elección tiene que ver, desde luego, con mi forma de ser y con mis creencias: no creo en la posibilidad de alcanzar la objetividad, es decir, no creo en que alguna cosa pueda ser exactamente igual para todo el mundo, sin tomar en cuenta las diferencias y las unicidades de cada uno y cada una, no lo puedo creer por la experiencia que tuve en el viaje, en mis vivencias cotidianas y extraordinarias y por mis estudios.

Al revés, creo en la *subjetividad*.

De la misma forma, no creo que sea suficiente, - necesario sí, pero no suficiente, - hablar de educación con la gente a través de estadísticas que miden el abandono escolar o la inadecuación del sistema educativo, sino que sea necesario hablar de educación y reflexionar sobre ella junto con la gente de todos los días en una forma personal y participativa.

En fin, creo en la *narración*.

También, no creo que necesitemos de una educación "única", (y con este término me refiero especialmente a la reciente reforma educativa italiana que volvió a instalar el *maestro único* en la escuela primaria, y de una forma similar el gobierno intenta inculcar el *pensamiento único* en la entera sociedad), una educación directiva que no deja espacio a la negociación, ni al diálogo, ni a la libre elección.

Al revés, creo que necesitamos de una *educación democrática*.

Utilizo la palabra *creencia* no por referirme a algún dogma, sino para evidenciar la profunda convicción que tengo en expresar y en intentar llevar adelante en la práctica educativa estas tres ideas fundamentales de este trabajo, de esta investigación.

Los conceptos de *subjetividad*, *narración* y *educación democrática* están desarrollados a lo largo de la tesis, y aquí los resumo brevemente.

Creo en la importancia de la presencia del investigador en su investigación, entonces mi elección fue valorar la *subjetividad*.³

Soy la narradora: escribo en primera persona y cuento sinceramente lo que me pasó, lo que sentí y lo que pensé. Me considero, en cuanto estudiante de doctorado, educadora y viajera, parte integrante y voz imprescindible de la investigación.

Mis opiniones, mis sensaciones y mis vivencias son parte del camino de búsqueda exactamente así como los son las citas de los autores y las transcripciones de las

³ Cfr. Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, Paidós, Barcelona, 1998.

entrevistas que tomé. No quiero hacer una jerarquía con respeto a las diferentes partes de la tesis, creo que no tiene mucho sentido mirar los pedacitos que la componen, sino que tiene sentido mirar a toda una estructura de tesis que está compuesta por fragmentos de descripciones, sensaciones, recuerdos, voces, opiniones, deseos, lecturas, y observaciones que se han formado y desarrollado en el viaje.

Intenté, también, valorar las subjetividades que me encontré en mis andanzas, personas con las cuales trabajé, discutí, compartí tiempos y espacios, deseos y dificultades.

Especialmente intenté dar voz y considerar profundamente a los chicos y a las chicas que me permitieron realizar una experiencia educativa en Buenos Aires y en San Andrés de la Cal, México: intenté narrar la experiencia siendo yo misma, pero también intentando ser otra, o sea siendo capaz de acoger dentro de mí y de devolver en la narración de aquellos días, las miradas, las sensaciones y las ideas del grupo de alumnos y de las profesoras que me acompañaron y me ayudaron a llevar adelante cada encuentro.

Creo que educadores y educandos puedan narrarse a sí mismos, y así descubrirse en la relación que los une y dialogar; creo también en la fuerza comunicativa del relato, o sea en la posibilidad de hacer que otros participen en mis vivencias a través de la palabra, entonces mi elección fue valorar la *narración*.

Paulo Freire habla de "*enfermedad de la narración*"⁴ refiriéndose a aquel tipo de educación que considera a los educandos como ignorantes que no pueden participar en el proceso de construcción del conocimiento, sino que son como "*vasijas vacías*" que el educador rellena con la narración de conceptos que ellos tienen que escuchar, memorizar y repetir. Desde luego, no se habla aquí de aquel tipo de narración ligada a la "*educación bancaria*"⁵, sino a una narración que nos valora como individuos y nos permite entrar en diálogo con los demás, una narración que lleva al educando y al educador a conocerse y respetarse mutuamente, así como lo afirma Paolo Jedlowski, sociólogo que estudia la fuerza vital de la narración en lo cotidiano: "*Narrarse y escucharse restituye a cada uno precisamente su individualidad: comprometiéndose al intercambio narrativo cada uno puede reconocer que el otro es realmente otro, con la diferencia, la imprevisibilidad y el espesor que lo definen como ser único. Ofrecerse a la narración es respetarse mutuamente.*"⁶

La narración es aquí una forma de investigar y también una forma de presentar los resultados de la investigación.

Es una forma de investigar porque las experiencias educativas que viví se desarrollaron principalmente a través de la narración, así como el proceso de auto-formación emprendido en el momento en que comencé el doctorado.

Lo que buscaba en los encuentros que compartí con los grupos de chicos y chicas en Buenos Aires y San Andrés de la Cal era, en lo esencial, que cada uno se narrara y que, a través de su propia narración, (narración que podía expresarse con la palabra y también con el cuerpo), lograra *leerse a sí mismo* como se hace con un libro, e intentara escribir una nueva parte de sí, un pequeño matiz que antes no había visto o no había considerado, una diferente tonalidad de color, un nuevo sonido. En fin, que la persona se valorara, que viviera una situación grupal que le permitiera expresarse y experimentarse como educando, pero también como *educador*, que tomara conciencia

⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006, p.77.

⁵ En la Pedagogía del Oprimido, se define "bancaria" una educación que se basa en el preconceito de que los educandos no saben nada, que son ignorantes por completo, hasta el punto de ser considerados como vasijas vacías que el educador tiene que rellenar con su conocimiento. Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

⁶ Paolo Jedlowski, *Storie comuni*, Mondadori, Milano, 2000, p.105.

de que tenía algo para enseñar, algo que los demás no sabían, y que tomara también un poco conciencia de la dificultad y de la complejidad de la aventura de enseñar.

Por decirlo en otras palabras, intenté compartir con los chicos y chicas de una escuela-galpón⁷ de Buenos Aires y de la única escuela primaria de San Andrés, el mismo proceso que estaba viviendo yo buscándome por todas partes, buscando un lugar físico y mental en dónde aprender, buscando una forma personal de investigar, buscando una forma de ser conciente del proceso que estaba viviendo y buscando una manera de comunicarme con otros. Mi propia búsqueda también era narrativa, sea porque estaba buscando la posibilidad de narrar una experiencia educativa, sea porque el mismo proceso que me estaba llevando, poco a poco, a vivir aquella experiencia se basaba en una narración de mí misma a través de un diario: lo que escribía me permitía mirarme desde afuera, leerme como si mis palabras fueran de otra, pero a su vez me pertenecían de una manera entrañable. La posibilidad de leer, paso tras paso, mi camino, hizo que pudiera decidir cómo seguir adelante: me permitió entender qué era lo que estaba necesitando y hacia dónde llevar la investigación.

Me di cuenta que mientras leía y escribía mi historia, también ponía las bases para cambiarla, para escribirla según lo que fueran mis deseos y mis sueños: esto pasaba en la vida personal así como en la vida profesional, en lo cotidiano y también a largo plazo. Quizás por estar, en este momento, más sensible al discurso de lectura, escritura y relectura de mi propio camino, me llamó la atención volver a leer que según Paulo Freire⁸ escribir significa repensar nuestra propia lectura del mundo, y no solamente, pues, en efecto, mientras leemos el mundo lo cambiamos con nuestra acción.

La narración es también una forma de presentar los resultados de la investigación porque escribí la tesis con la intención de que sea, antes que nada, una narración de la investigación en todos sus matices a través de un estilo narrativo variado: poemas, páginas de diarios, cuentos, entrevistas y flujos de conciencias, porque diferentes y diversas fueron las situaciones que viví y las reflexiones que saqué de la experiencia y del estudio de los autores.

En otras palabras valoré el *cómo* expreso mis ideas y mi experiencia porque creo que la forma en que se expresa una idea sea importante así como la misma idea.

"*El medio es el mensaje*"⁹ por volver a repetir una frase ya muy usada.

Aquí intenté encontrar la forma que me pareció más adecuada para expresar cada parte de la tesis, o sea la forma que más podía, en mi opinión, ser entendida por el lector y al mismo tiempo contar lo que había pasado en la investigación.

Creo en una educación que valora la construcción de conocimiento por parte del educando; que estimula la curiosidad crítica; que cree en la posibilidad de un cambio real de la sociedad y del ser humano hacia una condición más justa y más libre; que lucha para combatir la opresión en todas sus formas; que necesita de la continua formación del educador; que valora al ser humano como soñador y como caminante hacia una sociedad más democrática; que valora la participación y la contribución de todos no importando su condición económica; que es coherente en palabras y acciones; entonces mi elección fue valorar una *educación democrática*.

⁷ El vocabulario de la Real Academia Española define un galpón como un "*cobertizo grande con paredes o sin ellas*" http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=galp%C3n.

En la situación peculiar de la experiencia, se trataba de una construcción muy grande con un techo de chapa altísimo que servía, antes de volverse escuela, para guardar máquinas industriales.

⁸ Cfr. Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México D.F., 2006, p.6 y p.30, y también *La importancia de leer y el proceso de liberación*, op. cit., p.105, 106.

⁹ Marshall McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967.

Elegí nombrarla educación democrática porque creo que nos encontramos en un período de gran sequía y carestía democrática, así que es necesario perseguir la democracia con fuerza. Elegí nombrarla así porque creo en la filosofía educativa de Paulo Freire y admiro su acción educativa y política: él habla mucho de democracia, y sus palabras no son vacías ni decorativas.¹⁰

Intenté estudiar y entender con la cabeza, con las entrañas y con las manos los libros escritos por Paulo Freire que pude conseguir a lo largo de mi camino, buscándolos en Italia, España, Argentina y México. Intenté que mi forma de enseñar y de aprender fuese orientada por la filosofía del pensamiento de un educador que admiro mucho, sea por su práctica educativa, sea por sus reflexiones tan apegadas y trenzadas con la realidad del mundo y de la gente.

Mi viaje se desarrolló entre la práctica educativa y su reflexión en distintas ciudades, en sus escuelas y también en sus bibliotecas y librerías: buscando y leyendo libros, elegí los autores que respaldan y que han contribuido a formar aquella visión de la investigación en educación que aquí se intenta presentar en esta tesis. Sé que la bibliografía no es exhaustiva, que seguramente faltan libros y autores importantes que han escrito sobre estos temas: admito que mi trabajo está incompleto, reconozco las dificultades que tuve sobretodo a nivel de metodología de investigación, del *cómo* llevar adelante las inquietudes educativas que me alcanzaban y sobraban.

Empecé con leer libros que me aconsejaron y con escribir un diario que mezclaba sensaciones y pensamientos sobre el camino de investigación y la educación.

El deseo de fundir el viaje educativo con la narración estuvo presente desde el primero de los tres años de doctorado, así como lo escribía en mi diario:

2 de noviembre de 2008

Bolonia

*"Entre viaje y relato hay una afinidad subterránea."*¹¹

Subterránea porque es profunda: bajo la tierra, desde las raíces, se abre un túnel que une dos mundos paralelos, el del viaje y el del relato, mundos que se entrelazan en la intimidad de reflexiones y sensaciones.

El viaje avanza, se detiene, cambia de rumbo, pero no se termina nunca.

El viaje, al avanzar, escribe un cuento. De vez en cuando viaje y cuento llegan a coincidir: el viaje es el cuento, y el cuento es el viaje.

Y el viaje, el cuento, son una búsqueda. Una investigación que se desarrolla según caminos que aún están para trazar. El camino no está construido ya, sino que se va formando mientras los pies pisan la tierra. Mientras se define la investigación, se define también su forma, el *cómo* llevarla adelante.

La búsqueda es un viaje, ya que sólo viajando se puede encontrar algo.

El cuerpo no necesariamente se ha de desplazar, pero sí la mente y el corazón.

Al revés, también es posible desplazar el cuerpo y dejar trabados en el mismo lugar la mente y el corazón, pero eso no sirve de mucho.

Hay que viajar dentro de nosotros, buscar el viaje en nosotros mismos.

¹⁰ Confrontar la *Bibliografía* para este autor.

¹¹ Paolo Jedlowski, *Storie comuni*, op. cit., p.93.

La búsqueda
 es un viaje
y un viaje es cuento, es narración
 es lo que decimos y también
 cómo lo decimos.

Ahora que leo nuevamente estas palabras, pienso que desde el comienzo quise generar una fusión entre la investigación de doctorado y el viaje educativo, sea físico o mental, en una dimensión personal que, espero, pueda abrirse y no quedarse en un lugar angosto en cuanto otras personas lean este escrito y, quizás, se reconozcan en partes del mismo. Esta tesis cuenta del viaje, habla de gente y de lugares, de educación, de dificultades, de dudas, de incomprensiones, de momentos felices y momentos tristes, de aprendizaje y de enseñanza.

En mis viajes he encontrado a mucha gente: todos ellos y ellas están aquí adentro, entre las palabras, en la descripción de sucesos, lugares, emociones y reflexiones. No cabe duda que el encuentro con el otro y, en consecuencia, conmigo misma, haya sido la parte más difícil del viaje, pero también la más fascinante y valiosa.

Ryszard Kapuściński, periodista viajero y narrador de encuentros, nos dice que el sentido del viaje es encontrar al otro, conocerlo y contarlo.

Y al otro contar mi propia historia.

"Para empezar, somos responsables del camino que recorreremos. (...)

El camino que se recorre es importante, ya que cada paso nos acerca al encuentro con el otro. Es por esta razón que empezamos el viaje. ¿Qué otra razón podría habernos empujado a enfrentar fatigas, riesgos, incomodidades y peligros?¹²"

Esta tesis desea ser, al mismo tiempo, un cuento y un viaje.

o lo intenté: espero haberlo logrado, al menos un poco.

Ustedes lo van a decir.

Algunos pasos

En principio cada partida me era insoportablemente dolorosa.

Como si me hubiesen arrancado un poco de carne con una mordida súbita.

Pero, no obstante eso, me iba. Porque mi deseo de viajar era más fuerte: intuía que en el viaje iba a encontrarme a mí misma, como mujer y como educadora.

Sí, en un principio cada partida me era insoportablemente dolorosa.

Pero luego fue cada vuelta a casa lo que se volvió insoportable.

No me encontraba a gusto estando en un solo lugar: necesitaba moverme, desplazarme.

Me sentía tranquila sólo teniendo un boleto de avión en la mano y una mochila preparada en mi cuarto.

A veces, tanto vagabundear me calmaba.

Otras veces me ponía más inquieta que nunca.

Así describía en mi diario mi condición de "viajera compulsiva" en la mitad del segundo año de doctorado:

¹² Ryszard Kapuściński, *L'altro*, Feltrinelli, Milano, 2007, p.12.

21 de julio de 2009

París, aeropuerto Charles De Gaulle, en tránsito hacia Buenos Aires

Estoy un poco confundida... hace un instante, a la pregunta: *¿En dónde vives?* que me hizo un pasajero del avión no supe qué responder.

No tuve más remedio que hacer un listado
de los próximos viajes, y de los anteriores.

En aquel momento mi desconcierto fue sincero. De veras no sabía muy bien en dónde estaba viviendo, sobretodo porque me ocurría muy seguido encontrarme en un lugar y desear estar en otro. Como si yo fuese un ser incapaz de vivir el presente, siempre estaba necesitando proyectarme hacia un futuro cercano y lejano y planear cómo y adónde seguir la búsqueda, el camino.

Creo que fue por eso que aquel mismo año, poco antes de salir para Buenos Aires (en donde iba a realizar la primera experiencia de trabajo de campo), escribí en mi diario:

2 de julio de 2009

Bolonia

La agitación constante
es casi un estado de
calma.

En aquella época estaba yo deseando vivenciar continuamente nuevas partidas y nuevas llegadas tanto que la necesidad del viaje se volvió casi compulsiva: desplazarme era una urgencia, mudarme y volverme a mudar era normal. Me acostumbraba muy rápidamente a una nueva casa, a nuevos compañeros, a nuevos estudios, a nuevas ciudades.

La idea de tesis nació, básicamente, de una extrema urgencia de viajar y de buscar: desde el principio, para mí, la investigación y el viaje han sido lo mismo.

Las mismas inquietudes, los mismos pasos. En fin, un mismo camino.

En un principio, empecé con *buscar qué era lo que deseaba buscar*.

No tenía una idea ya construida, una hipótesis que averiguar, sentía que no estaba para este tipo de búsqueda típico de las ciencias duras, como las matemáticas.

Sentía una entrañable inquietud en el estómago, sentía que mi búsqueda tenía que ver con el contar historias, y sabía que estaba buscando la forma de aprender cada vez más a vivir encuentros educativos diferentes de aquellos que había vivido en la escuela.

Estaba todavía en la secundaria, pero no puedo olvidar el sentido de injusticia y del absurdo que percibí en el pecho aquella vez que una profesora de inglés asignó las notas de esta forma: el trabajo escrito estaba compuesto por distintas preguntas, y a cada respuesta correcta correspondía un puntaje. La profesora decidió hacer una media matemática entre todos los puntajes de los alumnos, estableciendo así el puntaje para el

umbral del aprobado: tomando aquel puntaje como referencia, las notas crecían o bajaban. Utilizando esta forma tan ingeniosa, resultó que la mayoría del grupo no llegó a aprobar el examen. Pero no fue sólo eso: el método de evaluación me pareció profundamente injusto ya que no servía para comprobar nuestros conocimientos en inglés, sino que nada más establecía una clasificación entre los alumnos, desde el "mejor" hasta el "peor". Recuerdo también, y con cierto placer, que organizamos una especie de pequeña revuelta hasta que la profesora se vio obligada a cambiar su método de evaluación, probablemente también bajo la presión de sus colegas que nos apoyaban. Otro recuerdo tiene que ver con una profesora de literatura italiana: ella estaba muy preparada, sabía todo sobre literatura, pero nos trataba mirándonos desde arriba a abajo, como si fuésemos un bandada de estúpidos sin esperanza. Opinión que, de hecho, nos transmitía a menudo, aunque sutilmente y en un italiano muy elegante. Ella nos explicaba los clásicos de la literatura italiana, y sabía tanto sobre el tema que años más tarde fue invitada a dar una conferencia en calidad de experta en Italo Calvino en una universidad americana.

Pero algo de inteligencia social le estaba faltando.

Durante las clases hablaba mucho y muy claramente, pero no nos escuchaba nunca. No admitía la expresión de opiniones, pensamientos, interpretaciones y vivencias distintos de aquellos que ella nos enseñaba, y que nacían de un estudio profundo y atento de la crítica literaria que otras personas habían escrito. Pero nosotros, adolescentes con nuestras ganas de volcar patas arriba el mundo entero para después volverlo a construir, insistíamos en proponerle nuestras ideas y sensaciones nacidas de las lecturas de obras antiguas que nos emocionaban y nos estimulaban a pensar.

Hasta que un día, para dejar bien claro los roles y aniquilar cualquier posibilidad de pensamiento independiente, aquella profesora tan estupendamente preparada afirmó que había sin duda una razón por la cual *ella* estaba sentada de aquel lado de la cátedra y *nosotros* del otro lado: nuestra enorme ignorancia.

Desde aquel día no leí más las obras que la profesora nos hacía estudiar, ya que había entendido que no lo necesitaba para nada: bastaba con repetir exactamente los conceptos que ella enseñaba, sólo hacía falta cambiar la manera de exponerlos para no repetir sus mismas palabras. Aquel año fui entre los que tuvieron las notas más altas en literatura italiana, pero no leí ni una sola palabra de *I Promessi Sposi*, *I Malavoglia*, *La Divina Commedia*, *Il Decamerone*.

Por cierto, en mi carrera de alumna no viví solamente experiencias negativas como éstas que acabo de relatar, pero sí fueron muchas, y variadas.

Años más tarde, cuando empecé la universidad, me inscribí al curso para ser educadora. Quería trabajar en la escuela, pero no como maestra, sino como educadora especial de personas con dificultades de aprendizaje y de socialización, ya que me sentía un poco al margen de un sistema, el escolar, que no me gustaba para nada pero que era atractivo, de todas formas. Tenía mucho entusiasmo, sobretodo después de haber pasado el año sucesivo a la secundaria sin ingresar a la universidad porque me creía incapaz de estudiar y de aprobar exámenes.

La universidad fue, para mí, una doble decepción: primero, porque no me estaba formando como yo deseaba y esperaba y, segundo, porque descubrí que mi título universitario de educadora no servía de mucho, ya que en Italia no existe una ley que otorgue la debida importancia a este título, ya que cualquier persona puede trabajar de educador especial, aunque no tenga ningún título universitario, ni secundario: era así cuando me matriculé en el año 2000, y es así hasta la fecha, el 2010, año en que estoy por terminar el doctorado. Dejando de lado el problema político de legislación educativa en mi país, puedo sí afirmar, con la experiencia que he vivido, que una de las grandes

problemáticas de la formación universitaria del educador o del maestro en la Universidad de Bolonia es la falta de cohesión entre teoría y práctica. Los estudiantes cumplen con las obligaciones de los exámenes como si fueran (y, de hecho, los son) una rutina a repetir, pero sin aprender algo que sea realmente valioso y útil para el trabajo que supuestamente irán a desarrollar, a pesar de haber invertido mucho, en términos humanos y económicos, en su formación.

Pienso que uno de los problemas principales sea que la mayoría de los profesores e investigadores están muy alejados de lo que es la realidad de la educación en las escuelas, en las ludotecas, en los teatros, en los centros juveniles, en las parroquias, en los centros de acogidas para menores, en las asociaciones que se ocupan de migrantes, de personas diversamente hábiles, de los pobres, de los dependientes de alcohol, drogas o juego. La mayoría de ellos no sabe del mundo que está allá afuera, su trabajo es teórico, pero no práctico. Y esto se refleja mucho en la formación que brindan a los estudiantes: quien aprendió como ser un buen educador lleva un trabajo en el campo muy largo y acompañado por una sincera y continua reflexión personal; rara vez se encuentran respuestas u orientaciones a problemas concretos en los libros de los profesores o en las discusiones con ellos.

La práctica obligatoria en escuelas, cooperativas o asociaciones educativas es fundamental y es parte del curriculum universitario, pero no siempre las expectativas de formación de los estudiantes se ven realizadas, ya que no hay una real evaluación de cómo las prácticas se desarrollan, la institución universitaria no se interesa sinceramente por si los estudiantes realmente son apoyados en su formación en el campo o si son abandonados a ellos mismos y hasta, a veces, ni siquiera puestos en condiciones de aprender y enseñar.

Creo sinceramente que aprendí a ser educadora no en la universidad, sino en el trabajo, ya que paralelamente a mi formación universitaria desarrollé experiencias laborales y de voluntaria para intentar formarme como educadora. Creo, también, que son muchos (y me atrevo a decir casi todos) los educadores licenciados en la Universidad de Bolonia que podrían compartir mi visión al leer estas palabras.

Creo que todavía mi universidad se encuentra en la posición que describe Donald Schön en su libro *El profesional reflexivo*¹³, aquella posición que considera la investigación separada de la práctica, y cree que la tarea de la universidad sea otorgar nuevo conocimiento científico a los profesionales de la educación ya que ellos no pueden investigar por ellos mismos para resolver sus problemas.

De mi vivencia como estudiante, surgió la necesidad de realizar una investigación que se basara no solamente en un estudio teórico, sino en una participación directa a la práctica educativa. Creo, con Paulo Freire¹⁴, en la importancia de la *praxis*, o sea de la acción y reflexión educativa, ya que no se puede dar la una sin la otra, la dos son interdependientes, íntimamente enlazadas.

Debo de admitir que me encontré bastante perdida, en el principio, y también en el sucesivo desarrollo de la investigación. A pesar de que tenía muy claro que quería vivir prácticas educativas democráticas y que deseaba contarle, tuve que darme de cabeza varias veces contra el hecho de que mis deseos, de por sí, no constituían una investigación en pedagogía. Muchas veces me dijeron "*no tienes tesis*", y la verdad que me sentí más perdida todavía, y con el ánimo un poco caído. El hecho de no haber estructurado de antemano mi itinerario de investigación con una pregunta o hipótesis

¹³ Donald Schön, *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona, 1998.

¹⁴ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

bien clara y definida desde el comienzo me dificultó mucho. El hecho de no tener una suficiente preparación metodológica, del *cómo* llevar adelante una investigación, de tener conciencia de *qué* significaba, también me dificultó mucho. Pienso haber cometido muchos errores, muchas idas y venidas, y al final de haber aprendido algo por ensayo y error, por confrontación con los demás y con las situaciones que me iban pasando.

No tenía referencias de cómo desarrollar el trabajo, y por buena parte del tiempo que me fue concedido en el doctorado avancé tanteando a oscuras o, por lo menos, esta fue mi impresión. Esto mismo me hizo comprender la necesidad de tener una orientación, quizás no un método bien definido, pero sí una buena orientación, una pista que seguir, un camino que sí se iba dibujando de a poco, pero no en la nada: necesitaba pisar algún terreno firme. Necesitaba, antes que nada, vivenciar una experiencia educativa clara, definida en el tiempo y en el espacio, y necesitaba hacerlo intentando ir un poco más allá de lo que ya sabía que podía hacer y que venía haciendo, como educadora.

Desde cuando leí mi primer libro de la Pedagogía del Oprimido me quedé fascinada con la fuerza que esta pedagogía lleva en sí misma, y decidí que iba a intentar ser una buena educadora orientándome por las palabras de Freire. Y desde cuando tuve la suerte de experimentar, como educanda primero, y después como educadora, la animación sociocultural y teatral,¹⁵ gracias a Paola y a Bruno, viví realmente situaciones educativas en las cuales mis opiniones y mis conocimientos eran tomados en cuenta por el educador, situaciones donde lo que se construía juntos era esfuerzo y realización de todos, del grupo, en armonía con lo que cada uno y cada uno deseaba y podía compartir y aportar a los demás; en fin, un tipo de educación muy diferente de la que estuve acostumbrada desde la primaria.

Tuve la gran suerte de contar con dos amigas y colegas, Sonia en Argentina, Norma en México, que me invitaron a sus países dándome así la oportunidad de realizar las dos experiencias educativas que están aquí relatadas. A partir de la primera experiencia, la de Buenos Aires, empecé a ver las cosas con más claridad, pero todavía no conseguía dar un orden y un sentido al todo. Lo que me estaba faltando era una clave de lectura, una pista para leer mi itinerario de trabajo, sea en la experiencia particular de Buenos Aires, sea en la sucesiva que iba a tener en México, sea por lo que tenía que ver con la toma de conciencia del proceso de investigación y de formación que estaba viviendo, mi viaje físico y mental.

Entonces una charla con mi tutor de Valencia, Tomás, fue importante, ya que después de ella, de a poquito y con esfuerzo estaba, creo, entendiendo cómo arreglar y hilvanar todos los pedacitos que tenía en mi cabeza, en mi diario y en mi computadora, intentando articular un discurso que tuviera un sentido y fuese entendible por los demás. Pasar de lo no estructurado a lo estructurado me costó mucho, fue un poco como pasar del caos a una orden, fue como contarme lo que yo misma había hecho hasta entonces, descubriéndolo y resignificándolo, tomando cada día un poco más de conciencia sobre mi propia acción educativa y reflexiva.

La experiencia en Buenos Aires había suscitado en mí grandes expectativas, pero a la vez muchos temores ya que era algo bastante nuevo para mí: tenía miedo de no poder ser una educadora suficientemente "democrática." El hecho de estar, durante poco más de un mes, totalmente sumergida en aquella experiencia, hizo que me desprendiera de mis temores y que me concentrara completamente en el trabajo que estaba llevando adelante, ya que no era determinado *a priori*, sino que se iba construyendo cada vez, en

¹⁵ Cfr. la *Bibliografía* sobre este tema.

lo cotidiano de los encuentros en la escuela-galpón y en los momentos de reflexión solitaria o acompañada y de preparación del encuentro sucesivo. La experiencia en San Andrés de la Cal ha sido muy distinta de la de Buenos Aires, por lo menos, mucho más de lo que me esperaba. De hecho, creo que las dos experiencias me trajeron aprendizajes muy distintos entre sí, igual de valiosos, pero muy distintos. Y creo que, al fin y al cabo, de eso se trata: de sorprenderse cada vez, en cada encuentro educativo.

¿Qué sueño tengo para soñar?¹⁶

Siempre tuve tantos sueños que no me cabían en ningún lugar. Algunos se me fueron, me despedí de ellos y les dejé irse: todavía los tiempos no estaban maduros para ellos, eran sueños demasiado atrevidos. Por ejemplo, tenía no más de seis años cuando ya había planeado, hasta en los detalles, un viaje por el espacio para desvelar, por fin, un gran misterio que le interesaba mucho a mi papá que siempre miraba en la tele los documentales científicos sobre los agujeros negros que se tragaban de todo, y se sospechaba que las cosas engullidas, (planetas, estrellas, cometas, polvo de estrellas, satélites, lunas, etc.), fueran a parar a otro lugar, a otro universo distinto del nuestro. La idea de viajar a Otro Universo siempre me había parecido estupenda, y no me daba ni un poco de miedo: estaba segura de que me iba a llevar espectacular con los extraterrestres. El problema no era ir, el agujero negro me iba a tragar fácilmente, el problema era *volver*, ya que siempre se discutía sobre agujeros que tragaban pero nunca se mencionaban agujeros que escupían. Yo sí me quería ir, pero también quería volver para contarles a todos lo que había descubierto, pequeña exploradora de agujeros negros y universos paralelos. También había planeado que nos fuéramos de vacaciones con toda la familia a Otro Universo después de mi viaje. Iba a salir en los documentales que miraba mi papá en la tele, y él también iba a salir en una entrevista, ya que siempre que una niña hace algo salen sus papás también en la tele con ella, y se vuelven famosos gracias a la nena. Mi plan era genial, pero sencillo, como todos los planes geniales de la historia de la humanidad: lo sabía por los documentales sobre los fenicios, los egipcios, los griegos y los romanos que mi papá miraba. Mi plan consistía en que una nave estelar me llevara muy cerquita de un gran agujero negro: ahí mismo me iba a poner uno de aquellos vestidos gordos que se ponen los exploradores del espacio siempre que salen fuera de la nave, me iba a atar en la cintura una cadena de metal muy, pero muy larga, (confieso que esta parte me la copié de la historia del hilo de Ariana), y me iba a meter en el agujero negro: de esta forma iba a poder visitar el Otro Universo, pero también, siguiendo la cadena de metal, iba a poder regresar con mi seres queridos. No hay que decir que este sueño mío nunca se realizó, sea porque finalmente no me convertí en astronauta, sea porque lo que me planteaba era imposible. Pero, de alguna forma, creo que en aquel sueño infantil estaba ya gestándose el brote de mis deseos y de mis ilusiones de viajar para descubrir mundos diferentes al mío, pero siempre con la seguridad de poder volver a mi casa cada vez que fuese necesario o que yo lo deseara. De hecho, desde los 20 años, edad en la que comencé a irme sola por el mundo, siempre me encantó conocer Otros Mundos, y en mi experiencia de educadora también ocurrió

¹⁶ Paulo Freire, *El grito manso*, El siglo XXI, Buenos Aires, 2008, p.50.

algo parecido, ya que siempre estuve muy fascinada por descubrir nuevas situaciones y nuevas personas, desde los bebés que acaban de nacer, hasta los ancianos a quienes nada les queda sino que les acompañemos a morir.

La dimensión del sueño, de un proyecto a realizar, siempre me atrajo mucho: cada ser humano tiene, por lo menos, un sueño, una ilusión en su vida. Una educadora tiene el privilegio de poder compartir sus sueños con los educandos, así lo decía Paulo Freire, a los 75 años de edad: *¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos?*¹⁷

Los sueños olvidados, los sueños hechos trizas, los sueños abandonados son como heridas y de alguna forma no nos dejan, sino que siguen acompañándonos. Así lo cuenta Eduardo Galeano: *"Creen los hurones, como todos los pueblos iroqueses, que el sueño transfigura las cosas más triviales y las convierte en símbolos al tocarlas con los dedos del deseo. Creen que el sueño es el lenguaje de los deseos no realizados y llaman ondinnonk a los secretos deseos del alma, que la vigilia ignora. Los ondinnonk asoman en los viajes que hace el alma mientras duerme el cuerpo."*¹⁸

Cuando empecé el doctorado, tenía dos sueños que pensé podía intentar realizar gracias a ello: el viaje y una experiencia de educación democrática. El hecho de ser estudiante, y sobre todo tener una beca de estudio, te pone en la condición privilegiada de dedicar todo tu tiempo a la búsqueda de un sueño, de un deseo.

Viajar, sí que viajé, es innegable, y por ello agradezco a los profesores de mi facultad que estuvieron de acuerdo en dejarme ir. En cuanto a lo que tiene que ver con la experiencia de educación democrática, puedo decir que lo intenté. Sea cuando me encontré trabajando con chicos y chicas en la Argentina y en México, sea cuando me encontré trabajando conmigo misma. Viví el doctorado como un periodo de formación especial que quizás no se vaya a repetir nunca más, y creo haber crecido como educadora.

Digo, que intenté vivir una experiencia de educación democrática porque pienso que es muy difícil lograrlo, sobre todo porque se desarrolla en el interior de un sistema, el escolar, que no es muy democrático. Mi deseo, al encontrarme con los educandos, fue construir un proyecto juntos, un proyecto que naciera de la colaboración y del deseo de todos, y que no fuese imposición mía ni de otro educador. Esto iba a significar, para todos nosotros, alejarnos de una práctica educativa autoritaria, y dirigirnos hacia una educación participativa, hecha de diálogo y de respeto mutuo. Así como lo expresa Paulo Freire: *"Cuando los educadores intentan liberarse de una práctica educativa autoritaria, debería de evitar de caer en una práctica de laissez-faire bajo el pretexto de facilitar. Al revés, una mejor forma de actuar es la de asumir su propia autoridad, y de hacerlo como docentes tales prioridades y direcciones educativas incluyan ayudar a quien aprende a ser parte de la planificación de la educación, y a desarrollar la capacidad crítica de considerar y ser parte a la dirección de los sueños de la educación, en lugar de limitarse a perseguirlos a ciegas."*¹⁹

Los educandos que me encontré no estaban acostumbrados a sentirse parte de un proyecto. Sentían que el proyecto pertenecía a la escuela, a los docentes, y no era *con* ellos, sino *sobre* ellos. Ni siquiera era algo *para* ellos, ya que no le encontraban mucha utilidad en sus estudios, aunque les habían dicho que ir a la escuela era muy importante para su futuro. En fin, el sueño era de otros. No se sentían involucrados en su formación, nada más sentían que tenían que cumplir con la institución escuela porque les tocaba hacerlo, porque era su condición de adolescentes no trabajadores.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Eduardo Galeano, *La memoria del fuego I. Los nacimientos*, Catálogos, Buenos Aires, 2007, p.265.

¹⁹ Paulo Freire, Donald Macedo, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine, 2008, p.11,12.

Tener un proyecto propio ofrece mucha libertad, pero también implica mucha responsabilidad: sin compromiso, sin trabajo, el proyecto fracasa, se disuelve. No basta con tener sueños y Rubem Alves, educador brasileño, así lo afirma: *"Los sueños no bastan. Ellos necesitan de la ayuda de la inteligencia. Ocurre que la Inteligencia tiene ideas propias: funciona solamente cuando un Sueño (aunque bien pequeño) le da órdenes. Es inútil obligar a la Inteligencia a aprender mil cosas que no están ligadas a los Sueños."*²⁰

Intenté poner inteligencia y creatividad para realizar mi sueño del viaje y del encuentro educativo democrático. No fue fácil. Fue hermoso, pero no fácil. Muchas veces me encontré en dificultad, a veces sin saber bien qué hacer. Pero todo está contado en las dos experiencias que puede vivenciar, en la Argentina y en México.

En fin, ya que los sueños que me llevaron a un camino de investigación fueron básicamente dos, o sea el viaje y la búsqueda de experiencias de educación democráticas, el título de la tesis se compone de dos partes: *Relato de viaje*, y *Experiencias siguiendo las huellas de la Pedagogía del Oprimido*.

Relato de viaje: la tesis es, sencillamente, el relato de un viaje. La relación de los lugares físicos, mentales y emocionales que recorrí mientras intentaba formarme como una educadora mejor de la que era; mientras intentaba descubrir cómo llevar adelante una tesis de investigación; mientras me encontraba con los educandos.

Un cuento, o más bien la narración de una historia que viví, una narración autobiográfica que representa mi investigación de doctorado. Elegí presentar mi investigación bajo la forma de una narración porque creo en su capacidad y su fuerza para transmitir a otra persona lo que ocurrió y que no se reduce simplemente a evaluaciones, comparaciones y generalizaciones, sino que es también lo que sentí, lo que toqué, lo que oí, lo que vi, lo que gusté; en fin lo que pude percibir con mis cinco sentidos, con mi cuerpo entero que también comprende mi mente. Intenté entrenar mi mirada para poder lograr, como lo denomina Elliot Eisner, un *ojo ilustrado*²¹, o sea la capacidad de ver una situación educativa con intuición, con participación emotiva y afectiva: en suma, la capacidad de entender, de otorgar un sentido a lo que estamos observando. Pero no sólo eso, sino también: *"la capacidad para construir un texto de manera que el observador pueda compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí."*²²

La necesidad de compartir con los demás mi experiencia me llevó intentar una forma de expresión que se acerca más a la literaria que a la jerga científica la cual es, seguramente, mucho más puntual y peculiar con respeto a los argumentos específicos a los que se refiere - y por los cuales fue producida - pero carece de posibilidades expresivas que logran, creo, comunicar algo más sobre qué se respiraba en aquellos momentos, sobre las sensaciones que han acompañado la acción educativa, sobre el contexto en el cual se realizó el trabajo de campo, sobre los sentimientos generados en las personas que fueron parte del momento educativo: todos elementos que han sido parte integrante de la investigación.

*"La sensación del descubrimiento y la excitación que emanan de un aula no es simplemente un conjunto de palabras; es un conjunto de cualidades, incluida una sensación de energía que de algún modo debe hacerse palpable a través de la prosa. Esto es lo que consiguen los escritores eficientes."*²³

²⁰ Rubem Alves, *Conversas sobre educação*, Verus Editora, Campinas, São Paulo, 2003, p.9.

²¹ Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit.

²² Ivi, p. 46,47.

²³ Ivi, p.110.

No sé hasta que punto logré ser una escritora así de eficiente, pero todo mi escrito está atravesado y guiado por esta intención, la de hacer partícipe al lector, a la lectora, de mi experiencia de investigación, de un fragmento de vida.

Experiencias siguiendo las huellas de la Pedagogía del Oprimido: como ya brevemente anticipé, y como voy a desarrollar en los capítulos dedicados al trabajo de campo en Argentina y México, mis intenciones educativas intentan seguir el camino trazado por la pedagogía de Paulo Freire. Animada por el deseo de ser una educadora diferente de los profesores que había tenido en la escuela, pienso que la experiencia educativa de Paulo Freire y su sistematización en una filosofía pedagógica sean una posibilidad concreta de orientación. Estudié la Pedagogía del Oprimido a través de los libros de Freire, decidiendo así ir directamente a la fuente. Intenté ser una educadora curiosa y crítica, o sea no dogmática, disponible al diálogo y en permanente evaluación de mi práctica docente; intenté construir en el día a día mi autoridad en la relación con los educandos y con los profesores que me acompañaron, sobre todo comprometiéndome en tener siempre coherencia entre lo que decía y lo que hacía; admití que no sabía cuando no supe, y pedí ayuda cuando no pude. Intenté conocer profundamente a todos los educandos con los que me encontré, poniendo atención en ellos en todo momento, estando sinceramente interesada por lo que cada uno y cada una podía aportar al grupo y a la situación que íbamos a vivir juntos, pensando en estas palabras de Freire: *"quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender."*²⁴ Palabras que realmente pude vivenciar como educanda cuando participaba en talleres de teatro. En fin, las experiencias concretas que realicé fueron dos, una en Argentina, en Buenos Aires, y la otra en México, en San Andrés de la Cal. En ambas ocasiones intentamos, educadores y educandos, construir situaciones de aprendizaje en dónde los educandos pudieran, poco a poco, gestionarse autónomamente y entrar en el papel de educadores, descubriendo qué era lo que tenían y sabían y podían ofrecer a los demás, y que podían desarrollar gracias al hecho de encontrarse en una posición diferente de la habitual que experimentaban en la escuela.

En fin, intentamos valorar y poner en práctica un planteamiento de Freire:

*"La complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse."*²⁵

Una posibilidad, una estrategia para construir situaciones de aprendizaje, reside en la *animación*. Animar es un término muy amplio que puede tener muchos significados, pero aquí quiero tomar la definición que da de esta palabra un animador italiano, Franco Passatore, o sea: *"educar a la persona a tomar conciencia de sí misma, de la relación con los demás, del ambiente que la rodea, a tomar posesión de las herramientas culturales que hacen del hombre el protagonista creativo y modificador de la realidad."*²⁶

En los encuentros que tuve en las escuelas, consideré entonces la animación como una herramienta para construir situaciones democráticas de educación, situaciones en las cuales se intenta combatir la opresión que puede ser del educador sobre el educando, o del educando sobre el educador. Las habilidades que tengo en la práctica de la animación las he adquiridas experimentando, (como educanda primero, y después como educadora), situaciones de animación sociocultural y de animación teatral: para mí fue

²⁴ Paulo Freire, *El grito manso*, op. cit., p.47.

²⁵ Ivi, p.54.

²⁶ Franco Passatore, *Animazione dopo*, Guaraldi, Rimini-Firenze, 1976, p.32.

muy importante guardar y desarrollar una dimensión educativa práctica en la investigación, para no perder el contacto con la realidad y para crecer como educadora. Después de esta experiencia de doctorado, voy a seguir en mi camino de educadora, y espero nunca olvidarme de que: *"No hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños."*²⁷

En mi bolso de viaje

(Lo que me acompaña en el viaje y en la investigación y que cabe en una mano.)

Mientras viajaba, siempre llevaba conmigo unos instrumentos de papel que fueron muy útiles para el viaje y para la investigación. Siempre los he llevado conmigo, durante tres años, a todos lados. En ellos he escrito y guardado parte de lo que después he desarrollado como una parte de la tesis, como un proyecto de trabajo de campo, como una reflexión sobre lo que me iba pasando y que estudiaba.

Mi instrumentos de papel fueron: un Cuaderno de Viaje, un Diario de Viaje, un Cuaderno de Semillas de Ideas.

Cuaderno de Viaje:

huellas

sembradas en los viajes.

En mi librería dormitan, al lado de los libros, unos pequeños cuadernitos negros o de colores. Son Cuadernos de Viaje. Son tan pequeños que caben en la palma de una mano y en el bolso de lo cotidiano. Pero, al mismo tiempo, son grandes, enormes, quizás inmensos, ya que pueden acoger cualquier información útil al viaje. Siempre que me desplazo me llevo un cuadernito de viaje para anotar en ello una cita, una calle, una dirección, un museo, una biblioteca, un número de teléfono, un nombre de un libro, de un lugar, de una persona. Ya amontoné unos cuantos en mi librería, pero no los quiero tirar a la basura, porque me ayudan en la reconstrucción de mi itinerario de viaje.

Muchas veces llevan informaciones escritas por otras manos, manos de gente que me encontré por los caminos y que se volvió importante, o que nada más pasó como una estrella fugaz. Ahí, en uno de los Cuadernitos de Viaje, están grabados los nombres de las escuelas de Buenos Aires y de San Andrés, está grabada la dirección de la biblioteca que frecuenté en Ciudad de México, están anotados algunos libros que me aconsejaron, los números de teléfonos de los educadores y de los amigos que me acompañaron en el tiempo y en los lugares de mi investigación.

También están marcados desencuentros, decepciones, errores, malentendidos, repliegues, vueltas atrás, detenimientos, arrepentimientos... pero ellos también son parte del viaje y de la búsqueda, y me encanta poderlos recordar.

Diario de Viaje:

celador de los suspiros,

mar navegado.

Escribí mi Diario de Viaje cada vez que sentí la necesidad de hacerlo. Escribía sobre lo que me estaba pasando para desahogarme e intentar verlo desde afuera y también para

²⁷ Paulo Freire, *El grito manso*, op. cit., p.51

tener una documentación del trabajo que estaba llevando adelante. Se mezclaban hechos personales con hechos más relacionados a la investigación de doctorado. Algunos fragmentos del diario los transcribí aquí en la tesis tal como estaban, y casi todos sirvieron de disparadores para desarrollar las reflexiones que luego escribí basándome en lo que había vivido y en los libros que leí.

En el caso de los trabajos de campo en Argentina y México, el diario pasó a ser directamente en formato electrónico, o sea que lo escribí directamente en mi computadora, y era más sistemática en su escritura, es decir que escribía cada día después de los encuentros en las escuelas: me sirvió para documentar el trabajo y poder reflexionar sobre ello tanto mientras describía lo sucedido, como más tarde, al leerlo nuevamente, y además también me sirvió como devolución a las escuelas que me habían hospedado, a las personas que me habían acogida.

Releer un diario es como volver a recorrer un camino al revés, sin embargo no retrocedemos, sino que avanzamos. Leemos palabras antiguas o recientes con otra boca, otros ojos, otros pensamientos. Se vuelve a leer el pasado sabiendo cómo terminó el futuro, - ahora presente -, pero futuro por la persona que fuimos y que escribió aquellas palabras con sus manos desesperadas, cansadas o felices. Nos miramos a nosotros mismos desde lejos, con cierto desapego, y podemos reír sobre lo malo que nos pasó o también, cuando el dolor ha sido muy grande, recordarlo, respetarlo y sentirnos satisfechos de nosotros mismos porque, a pesar de todo, estamos aquí, en el camino.

Nos observamos y nos hablamos, dialogamos, así como lo haríamos con nuestra imagen grabada en una vieja fotografía. Releer un diario significa escarbar dentro de la persona que fuimos, poder entender los enlaces secretos entre un pensamiento escrito en enero y una elección tomada en junio; poder entender los señales de aquella evolución que hace de nosotros seres que viven en un cambio cotidiano.

El diario es una narración de nosotros mismos, una autonarración que nos vuelve a la vez escritores y lectores. Es una posibilidad de colocar pedacitos de sí en una hoja blanca y suave para mirarnos y ponernos preguntas, estimular nuestros recovecos más oscuros, orientarnos en el laberinto que tenemos adentro.

Así lo escribía en mi diario mientras reflexionaba sobre el hecho de estar escribiendo un diario:

11 de marzo de 2009

Barcelona

El río camina, camina y camina.

La existencia sigue, también si nosotros no la narramos.

Pero es en el instante en que la narramos que se vuelve historia, cuento de nosotros.

Éramos ayer, somos hoy y seremos mañana.

Éramos recuerdo y seremos incógnita: en el medio, hoy, estamos.

En fin, creo que la vida pueda seguir así como el transcurrir de un río, sin que nos demos cuenta del agua que está pasando en el lecho. Pero de esta forma no somos concientes de lo que nos está pasando: simplemente lo vivimos, pero no lo nombramos. La importancia de la autonarración en la comprensión de uno mismo está considerada por Paolo Jedlowski: *"Narrarse es disponerse a la comprensión de nuestra propia vida. Se trata de re-conocerse, conocer nuevamente lo que se conoció viviendo."*²⁸

²⁸ Paolo Jedlowski, *Storie comuni*, op. cit., p.110.

La investigación del doctorado y los viajes fueron, antes que nada, experiencias de formación personal de las cuales deseaba tener conciencia, sea porque quería relatar el proceso que me llevó a la escritura de la tesis, sea porque la reflexión sobre uno mismo nos sirve para seguir adelante intentando proyectar un poco lo que vendrá en dirección de la realización de nuestros sueños: el Diario de Viaje lo escribí entonces con la intención de entenderme a mí misma y de entender el proceso que estaba llevando adelante.

*Cuaderno de Semillas de Ideas:
pensamientos fugaces
como aleteo
de libélula.*

El Cuaderno de Semillas de Ideas me sirvió para anotar pequeños brotes de ideas que de pronto aparecían mientras leía algo. Anotaba una cita de un autor que me había gustado e intentaba buscar las relaciones con otros autores que había leído o con algo que había escrito en el Diario de Viaje. Se trataba siempre de anotaciones fugaces que a lo mejor iban a servirme para desarrollarlas en fase de escritura de la tesis.

Estos instrumentos que aquí describí fueron una tentativa de asumir una posición *curiosa* frente a mi búsqueda, curiosa en el sentido que le otorga Paulo Freire, o sea "*la posición de quien indaga constantemente acerca de sus propia práctica, acerca de la razón de ser de los hechos en que se halla envuelto*"²⁹

El Cuaderno de Viaje sirvió para orientarme en el viaje mientras buscaba cómo moverme en lugares desconocidos; el Diario de Viaje me sirvió para reflexionar acerca de lo que estaba viviendo y decidir con consciencia cómo seguir en el viaje y en la investigación; el Cuaderno de Semillas de Ideas sirvió para la reflexión sobre los autores.

Los tres instrumentos de papel me sirvieron para reflexionar sobre la realidad que me rodeaba y me acogía y sobre mi forma de actuar y pensar en ella.

Partir

Gracias a Quienes me encontré por los caminos: me han hecho sentir en mi casa aunque estando en Otro Mundo.

*Cuando uno anda descalzo por la vida, concibe de a poco otra definición del mundo.
Los pies reciben en sus plantas el sentido cabal de lo que pisan, ya sean baldosas,
yuyos, caminos, hierbas, adoquines, praderas, bulevares, collados, veredas, o
andurriales.*

*Lentamente los pies van aprendiendo qué es la tierra, o sea este planeta que nos ha
tocado en suerte. Las plantas descalzas comienzan ignorantes, pero lentamente se van
volviendo sabias. La superficie por la que andamos tiene su lenguaje y nos va
instruyendo.*³⁰

Mario Benedetti

²⁹ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, op. cit., p.135.

³⁰ Mario Benedetti, *Vivir adrede*, Santillana, Madrid, 2009, p.68.

Caminé con los pies desnudos.
Y me lastimé.
No era el corazón, eran los pies.
Me duele el camino, no el corazón
(¿cómo no me había dado cuenta?)
La ventaja es que las heridas de los pies
se convierten en callos.

Walter Benjamin³¹ nos dijo que existen dos tipos de narradores: los que viajan y los que se quedan, los campesinos y los marinos mercantes.
Narradores nómadas y narradores sedentarios.
Aquí empiezo mi viaje y mi relato.

³¹ Walter Benjamin, *El narrador*, ediciones metales pesados, Santiago de Chile, 2008. p.61.

*Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.*

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace el camino
y al volver la vista atrás
se la ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.³²*

(Antonio Machado)

³² Joan Manuel Serrat canta Antonio Machado en *Cantares*, en el album *Serrat en Directo*, 1984.
<http://www.youtube.com/watch?v=Lj-W6D2LSlo>

Aquella noche la luz se había ido,
la casa estaba totalmente a oscuras.
Matilda, tres años de edad, me tomó de la mano y me dijo:
"Dada"³³, no tengas miedo, yo estoy aquí."

³³ En Italia, nombre cariñoso con el cual los niños pequeños llaman a los adultos.

Antes del viaje

(introducción)

*La realidad es un manojo de poemas sobre los cuales nadie reclama derechos de autor. Debajo de cada piedra, de cada baldosa, se esconde un poema.*³⁴

Mario Benedetti

³⁴ Mario Benedetti, *Vivir adrede*, op. cit., p.81.

Pétalo del viaje

*Ya vamos a partir:
no más prepárate.*

Introducción

La tesis es una invitación al viaje. Una invitación al lector, a la lectora, a que me acompañen en el viaje que emprendo como doctoranda: proceso de formación que aquí en Italia dura tres años.

El viaje se realiza a través de la narración de mi experiencia de tesis de doctorado, basándome en la idea de que todos los seres humanos somos narradores innatos, y que podemos compartir experiencias de vida en una forma profunda e intensa a través de nuestras narraciones.

Mi intención, y mi esperanza, de la utilidad de este trabajo, es que pueda servir a los lectores para abrir en ellos nuevas reflexiones sobre experiencias educativas de su vida pasada y que a la vez pueda ser estímulo para una apertura a nuevas experiencias.

El viaje está compuesto, como una cebolla, por distintas capas, por tres distintas experiencias que fueron una sola durante tres años: el proceso de formación como estudiante de doctorado que tiene que aprender a desarrollar una investigación, principalmente narrado en el prólogo; la investigación, desde la búsqueda de un marco teórico y de una metodología hasta el trabajo de campo y su análisis, itinerario relatado por la mayor parte en los capítulos desde el primero al quinto; y al final la percepción de los países en los cuales viajé y donde desarrollé los trabajos de campo, es decir Argentina y México, descritos en diarios de viaje en los apéndices.

Los títulos de las diferentes partes de la tesis están relacionados con los momentos del viaje, es decir: *el adiós*, cuando damos el primer paso, cuando partimos y nos despedimos de los seres queridos; *la acogida*, cuando llegamos y nuevas personas nos acogen y nos permiten así seguir en el viaje; *las noticias del viaje*, cuando estamos lejos de casa y escribimos a quienes se quedaron para contar lo que vivimos; *la vuelta a casa*, cuando regresamos a casa y también cuando, quizás, volvemos a partir nuevamente para empezar un nuevo viaje.

Elegí *el viaje* como metáfora de la educación.

Un viaje, vivido directamente o relatado, forma y transforma.

En todo viaje de formación, el protagonista se aleja de su casa: es el momento del *adiós*.

El alejamiento es a la vez físico y mental, es la necesidad de ir más allá de lo familiar y de lo conocido para atreverse a explorar un mundo desconocido y misterioso.

La partida no significa renegar de quienes somos, ni tampoco olvidarnos de nuestros orígenes: significa, al revés, tener confianza en la fuerza que reside en nuestra formación hasta aquel momento, y también tener la seguridad de poder volver a casa, transformados, y mirar lo cotidiano con ojos nuevos.

Con el adiós comienza una experiencia de vida que tiene el sabor de la aventura y del descubrimiento. Joan-Carles Mèlich escribe: "*En el experimento se busca la confirmación, mientras que en la experiencia se la busca la aventura.*"³⁵

Y la experiencia es "*salir de viaje*"³⁶ salir de uno mismo y caminar hacia los demás, hacia el mundo.

La educación, así como el viaje, no puede existir encerrada entre las cuatro paredes de un ambiente controlado, como lo es un laboratorio, o también una escuela.

La educación es un animal libre que no puede ser enjaulado, de lo contrario ya no será educación, sino que será otra cosa. Puede que sea constricción, adoctrinamiento, entrenamiento, pero no educación.

³⁵ Joan-Carles Mèlich, *Filosofía de la finitud*, Herder, Barcelona, 2002, p.67.

³⁶ Ivi, p.79.

La educación verdadera es una aventura que transforma durante toda la vida, es un viaje sin fin que tiene escalas, etapas, pero que no termina nunca.

La *acogida* es otro momento fundamental del viaje y de la educación. De la vida misma. Sin acogida no hay vida, nos recuerda el filósofo Joan-Carles Mèlich, porque sin la acogida del primer llanto cuando nacemos al mundo, el recién llegado no podría sobrevivir. Toda nuestra vida depende de la primera acogida, y seguirá dependiendo de las acogidas sucesivas a la primera.

Las personas que nos acogen nos ofrecen la posibilidad de seguir viajando, de tener nuevas vivencias, de aprender y también de enseñar porque, como dice Paulo Freire: *"Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo, por eso aprendemos siempre."*³⁷

Un viaje, una experiencia educativa, se vive en primera persona, y también se transmite. La transmisión, a través del relato, de una experiencia, se vuelve testimonio y puede ofrecer algo a los demás, puede estimular la apertura a nuevas experiencias. Es el poder de la palabra que transforma. Escribe Mèlich: *"El ser humano es finito porque vive en un mundo en una interpretación, pero desde esta interpretación puede imaginar otros mundos, mundos diferentes, alternativos. Y puede cambiar, puede transformar su mundo, puede variar sus puntos de vista, sus interpretaciones."*³⁸

Por esta razón es importante narrar, relatar las vivencias, como lo hacemos cada día en nuestra vida cotidiana con nuestro seres queridos y como lo hacen los escritores que nos tocan las cuerdas del alma y nos provocan algún cambio. Paulo Freire es un educador que escribe siempre basándose en su propia práctica educativa: por esta razón sus palabras son fuertes, intensas y relacionadas con la realidad.

Las *noticias del viaje* nacen de la necesidad humana de utilizar la narración para conectarse a las otras personas, para comunicar con ellas, porque cada experiencia merece ser contada, y cada narración tiene derecho a ser escuchada.

Después de un tiempo de viaje regresamos a casa, ya que, como dice Mario Benedetti: *"Nos vamos para volver; volvemos para irnos de nuevo. El tiempo es un viaje de escalas infinitas donde aprendemos y enseñamos algo."*³⁹

La *vuelta a casa* es una oportunidad para reflexionar sobre nuestra experiencia de viaje, sobre nuestra práctica educativa y nuestra formación. Volver a casa, después de haber estado lejos, nos permite mirar desde afuera nuestras vivencias para aprender de ellas, y para darnos la posibilidad de utilizar los nuevos aprendizajes y conocimientos en la vida de todos los días.

Al mismo tiempo, el regreso a casa nos permite descansar y fortalecer nuestros aprendizajes para prepararnos a continuar el viaje.

Gisèle Barret considera su *pedagogía de la situación* como una pedagogía de la vivencia que sabe arriesgarse y vivir el momento. Una pedagogía que acoge la diferencia y valora la divergencia, que se basa en las necesidades de los educandos y en una relación de confrontación auténtica y continua. Un pedagogía que es como un viaje: *"La pedagogía de la situación es una invitación al viaje, al gran viaje imprevisible, vasta deriva con pequeños itinerarios bien jalonados, con escalas a horas fijas, pero dejando libre su ritmo, su espacio y su energía."*⁴⁰

³⁷ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, op. cit., p.141.

³⁸ Joan-Carles Mèlich, *Filosofía de la finitud*, op. cit., p.43.

³⁹ Mario Benedetti, *Vivir adrede*, op. cit., p.132.

⁴⁰ Gisèle, Barret, *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*, Université de Montreal, 1995, p.9,10.

Lo que aquí les propongo es, entonces, el testimonio de un viaje educativo porque consideré el viaje como una metáfora de la educación.

Es un testimonio que comprende análisis y reflexiones acerca de mis vivencias educativas como educadora y educanda a la vez, con la intención y la esperanza de que mi investigación pueda ser útil a quien la lee.

En lo específico, aquí siguen las varias partes de la tesis con una breve descripción:

Prólogo: los adioses. Es una narración en un estilo más cercano a lo literario que a lo científico que versa sobre la experiencia de investigación, en especial focalizándose sobre el proceso que viví para intentar aprender *cómo* investigar, para buscar una forma que fuese en sintonía con mi forma de aprender y de escribir.

I Capítulo, Las acogidas. Este primer capítulo que fue, al revés, el último escrito en la cronología del viaje, tiene la intención de presentar la estructura de la tesis: el propósito de la investigación, la validez de una investigación que se basa en la experiencia y en su narración; la utilización del diario de campo como reflexión sobre la práctica; la orientación pedagógica de la Pedagogía del Oprimido y el recurso de la animación en la práctica educativa; la utilidad y los límites de la investigación.

II Capítulo, Noticias del viaje: Argentina. El diario de la experiencia de trabajo de campo en Buenos Aires, en una escuela de la gran periferia urbana.

III Capítulo, De vuelta a casa. De regreso de la Argentina, la reflexión empezada en el diario sigue con el análisis de las entrevistas tomadas a los educandos y a las profesoras.

IV Capítulo, Noticias del viaje: México. El diario, escrito junto con los educandos, de la segunda y última experiencia en una escuela rural de un pequeño pueblo, San Andrés de la Cal.

V Capítulo, Volver a Casa. Otra vez. Nuevamente un regreso a casa después de la experiencia, y un análisis de las entrevistas.

Último fragmento de viaje. Las conclusiones y últimas reflexiones sobre la experiencia de investigación.

Anexo al Capítulo I: Contiene las descripciones de las actividades realizadas en los trabajos de campo.

Apéndice I, Diario de Argentina: Memorias de Frontera. Memorias de Frontera es un diario que condensa varias experiencias de viaje por Argentina. La intención del diario es ofrecer una mirada que tiene, desde luego, un carácter personal, sobre el país donde realicé el primer trabajo de campo. Mi propósito es pintar el contexto en el cual se desarrolló el texto que escribí en el capítulo *Noticias del viaje: Argentina*, contado, a través de una especie de "geografía del corazón", una imagen de la Argentina que se basa en la mirada y en la comprensión de mi estadía allá como extranjera.

Apéndice II, Diario de México: Memorias del Columpio. Memorias del Columpio tiene la misma función del diario argentino, es decir ofrecer un contexto al texto escrito durante el trabajo de campo a través de una narración más literaria que científica que se basa en mi experiencia personal.

Espero que cada parte de la tesis contribuya a narrar el viaje, y espero que el lector, la lectora, puedan compartir conmigo la experiencia.

I

Acogidas

*"El mundo en que el ser humano ha nacido es un mundo compartido
con otros. El recién llegado nace rodeado de otras personas
que lo han acogido en el momento de nacer.
Sin acogida no hay vida."*⁴¹

Joan-Carles Mèlich

⁴¹ Joan-Carles Mèlich, *Filosofía de la finitud*, op. cit., p.18.

Pétalo de la acogida

*Ningún lugar
me es familiar
así como lo son
los lugares jamás vistos*

Narrar el viaje

Donde se habla de la investigación realizada.

Gracias a mi mamá, por los cuentos que me contaba cuando niña.

*"Después de todo, a la gente siempre le ha gustado que le cuenten cosas. Así que el memorioso leía y volvía a leer el breve folleto de su autoría ante un público cada vez más numeroso y los dejaba a todos con la boca abierta."*⁴²

Mario Benedetti

Llegadas

Quizás ahora pueda decir, ahora que por primera vez en muchos años busco quedarme un poco quieta en algún lado, quizás ahora pueda decir que lo que estuve buscando siempre, en cada viaje fue, a la vez, la capacidad de desprenderme de algo y de alguien, para así sentirme autónoma e independiente, y también la alegría de ser acogida por seres queridos, o por seres desconocidos que iban a devenir seres queridos en un próximo futuro.

Siempre, cada vez que llegaba a algún lugar, había alguien esperándome: las acogidas fueron una parte vital y entrañable, una parte irrenunciable de mis viajes y de mi búsqueda de tesis. Sin acogidas no iba a tener la posibilidad de seguir en el viaje y en la búsqueda, sin acogidas no iba a aguantar la mucha soledad que siente uno al estar lejos de su casa, sin acogidas no iba a conocer las tierras que he pisado.

La llegada, la acogida: la segunda etapa del viaje y de la búsqueda después de la partida y del abandono. Por supuesto, en un viaje la llegada no siempre está relacionada con la acogida, pero en mi experiencia fue así, por lo cual me considero muy afortunada.

Con esto quiero decir que considero mi viaje un viaje compartido, y mi tesis una tesis compartida, porque no fue un viaje solitario, y no fue una tesis solitaria, porque siempre hubo alguien acompañándome, tanto en la presencia como en la ausencia.

En la presencia, durante las discusiones con amigos y compañeros de estudios, durante el trabajo en el campo, durante los viajes de un país a otro. En la ausencia, porque a pesar de que la escritura y la lectura son tareas solitarias, en cada hoja de lectura o de escritura puedo reconocer los rasgos de quienes me aconsejaron leer tal libro, o me ayudaron a comprender qué era lo que deseaba expresar a través de mi escritura: se trata, entonces, de una ausencia que se vuelve presencia.

Por esta razón aparecen agradecimientos sembrados a lo largo del camino de tesis y también al final: porque cada fragmento de viaje y de cuento guarda en su interior la persona que fue importante en aquel momento, y que ahora sigue siéndolo, o quizás ya

⁴² Mario Benedetti, *El ruido y la imagen*, en *Cuentos completos*, Alfaguara, México, 2008.

no: hay encuentros que arden una vida entera, y hay encuentros que duran un tiempo y se apagan.

De alguna forma, así escribía a propósito de las acogidas en mi diario:

25 de enero de 2009

Bolonia

Es increíble lo que puede hacer las personas, si desean llevar adelante a sí mismos y a los demás: como muchas plumas ligeras que, todas juntas, te permiten el vuelo. Como corrientes de aire que te elevan, como raíces de árbol que te sostienen firme en la tierra, y como las ramas que te acercan al cielo.

Propósito de la investigación

Mi propósito es ofrecer al lector el relato, bajo la forma de diario, de dos experiencias educativas realizadas en dos escuelas⁴³ públicas en Argentina y México.

Ambas experiencias tuvieron la intención de desarrollar una práctica educativa en armonía con la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire.

La realización de la investigación se basa en la siguiente idea: el relato de una experiencia puede ser útil a quien lo lee, porque permite la apertura del lector a nuevas experiencias invitándolo a una reflexión sobre sus propias experiencias de vida⁴⁴.

Mi intención fue también situar las dos experiencias aquí relatadas en un contexto más amplio, contexto que comprende tanto los países en donde fue realizada como la persona que está escribiendo: por esta razón, la tesis propone también una imagen de los dos países en donde se realizaron las experiencias, es decir que ofrece, en los dos apéndices, un pequeño recorte de Argentina y de México a través de mi mirada. Con el mismo propósito, la narración en el prólogo cuenta sobre mí, en especial sobre mi rol de estudiante de doctorado y sobre mi itinerario de investigación.

El título de la tesis se compone de dos partes: *Relato de viaje y Experiencias siguiendo las huellas de la Pedagogía del Oprimido*.

Relato de viaje: Daniel Bertaux define "*relato de vida*" como la narración, por parte de una persona, de un fragmento de su vida. No se trata de una historia de vida, porque no toma en consideración toda la vida de la persona hasta el momento en que escribe, y tampoco se interesa por todos los aspectos de su vida, sino que nada más se concentra en una pequeña parte de su vida y también se focaliza en un aspecto de ella, es decir en una experiencia en particular.

Utilizo la palabra "relato" retomando el significado que Bertaux le otorga, es decir la narración de una experiencia de vida. Mi relato es un relato "de viaje" porque se focaliza en el viaje que tuve la oportunidad de emprender cuando empecé el doctorado.

⁴³ La escuela *Franklin Delano Roosevelt*, en Buenos Aires, Argentina, y la escuela *Benito Juárez* en San Andrés de la Cal, estado de Morelos, México.

⁴⁴ Cfr. Jorge Larrosa y otros autores, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, Barcelona, 1995; Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit. y Joan-Carles Mèlich, *Filosofía de la finitud*, op.cit.

Considero aquí el viaje en un sentido amplio, es decir que tomo en cuenta un viaje que duró tres años y que está compuesto por varios viajes: como una cebolla, mi viaje tuvo varias capas.

El viaje fue, al mismo tiempo, físico, emocional y mental. Viajé a otros países para realizar mis trabajos de campo y para prepararme a ellos, y también viajé con la mente y con el estómago - lugar de las emociones - mientras realizaba mis viajes. El viaje mental y emocional tiene que ver con mi formación como estudiante de doctorado, con mi necesidad de aprender a investigar, de buscar una forma de investigación que fuera adecuada para mí, para mi forma de ser y de aprender.

El relato de viaje intenta comprender todas estas capas del viaje, siempre con la intención de que mi experiencia pueda servir de algo a otra persona. Algunas capas son narradas en los capítulos, mientras que otras se encuentran en el prólogo y en los apéndices. Algunas capas, o partes de ellas, están escritas en un lenguaje que más se acerca a la literatura que al ensayo: esto depende del hecho que el lenguaje más adecuado a la investigación cualitativa y a la experiencia es un lenguaje literario, poético y narrativo⁴⁵.

Me hubiera gustado lograr escribir la totalidad de la tesis en un estilo narrativo, pero no lo conseguí, porque el riesgo era escribir una tesis de doctorado que no tuviera la aprobación de la comisión evaluadora. Quizás hubiera podido hacerlo siendo más hábil en la escritura, pero no fue así, no lo logré. Por lo tanto, en la tesis se alternan estilos de escritura diferentes, algunos más literarios -especialmente en el prólogo y en los apéndices- y otros más académicos, especialmente en este capítulo.

Experiencias siguiendo las huellas de la Pedagogía del Oprimido.

Para realizar las experiencias educativas, necesitaba de una guía pedagógica: elegí el pensamiento de Paulo Freire⁴⁶ porque pienso que las escuelas necesitan desarrollar prácticas educativas más democráticas⁴⁷, prácticas educativas que otorgan más importancia a los conocimientos y exigencias del educando y que consideran que educador y educando aprenden juntos, y que nadie educa a nadie.

Contar historias: ¿será válido?

*"El hombre es siempre un narrador de historias."*⁴⁸

Jean-Paul Sartre

Siempre me ha gustado contar historias. También me gustaba escribirlas, desde muy pequeña, en la forma de poemas o de breves relatos. Me gustaba porque era una forma de cambiar la realidad transformándola como yo la deseaba. Me gustaba porque era una

⁴⁵ Esta idea está sustentada por autores como Elliot Eisner y Joan-Carles Mèlich, ver en el siguiente apartado.

⁴⁶ Cfr. la *Bibliografía* sobre este autor.

⁴⁷ Cfr. Philip Jackson, *La vida en las aulas*, Ediciones Marova, Madrid, 1975.

⁴⁸ "El hombre es siempre un narrador de historias, vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que sucede y trata de vivir su vida como si la contara." Jean-Paul Sartre citado por Philip Jackson en el ensayo *Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza*, en el libro *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, compiladores Hunter McEwan y Kieran Egan, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1998, p.26.

forma de representar a mis seres queridos y ofrecerles una imagen de ellos mismos. Me gustaba porque escribir historias era una forma gracias a la cual podía decir lo que no lograba expresar de otro modo. Me gustaba porque así podía leerme a mí misma y sorprenderme de lo que me estaba pasando.

Me gustaba también porque podía ver la reacción de los demás mientras leían lo que había escrito: cada vez me parecía que mis palabras tuvieran algo de magia, porque causaban un cambio - aunque fugaz- en las personas que las leían. Un ligero soplo del alma: una sonrisa, un levantamiento de cejas, una interrogación de la mirada, el temblor de un meñique.

La narración siempre me ha acompañado, así como cotidianamente acompaña a cada ser humano desde que se levanta hasta que se acuesta, y durante el sueño la narración sigue, en los sueños que nos cuentan algo de nosotros mismos.

Cuando comencé a escribir una tesis de doctorado, la forma más espontánea de hacerlo - es decir más auténtica, más representativa de mi forma de mirar al mundo y de buscar algo en ello - fue, antes que otra cosa, empezar a narrar.

Narrar lo que estaba buscando, lo que acontecía, lo que pensaba, lo que leía, lo que sentía. Pero, de este modo, la tesis no estaba tomando la forma de un ensayo académico sino, más bien, de un relato, lo cual es considerado no científico, no adecuado para una tesis de doctorado en ámbito académico. Pero sentía que era para mí una exigencia narrar, y que la narración podía ser una forma por medio de la cual desarrollar un camino de búsqueda y, sobre todo, una forma de presentarlo a los demás.

Las inquietudes sobre estos temas bullían en mi estómago cuando en un cálido día de julio del año 2010 me reuní con Carlos, un amigo colombiano que estudiaba en México, para tomar un café en una cafetería de Cuernavaca⁴⁹ en donde el olor del café tostado y molido me emborrachaba, debido a lo penetrante e intenso que era. Carlos escuchó con paciencia mis inquietudes sobre la experiencia de tesis. Al final me aconsejó un libro⁵⁰ que me hizo descubrir la existencia de la *investigación narrativa*.

En aquel momento, y en los días que siguieron, empecé por primera vez a explorar la posibilidad de considerar mi trabajo de búsqueda a través una mirada narrativa que no fuese la de la literatura, sino la de la ciencia: la narración puede ser una forma de investigación científica.

Pero, ¿qué es la ciencia? La verdad, esta pregunta estaba dando vueltas y vueltas en mi cabeza desde cuando empecé el camino de tesis, pero no me había atrevido a acercarme a la filosofía de la ciencia. Por un lado, porque estaba ocupada en buscar los senderos por dónde caminar en la investigación y, por otro lado, porque le tenía temor a un tema, a una materia que, - de esto estaba convencida, - me iba a resultar muy complicada de entender. Pero, en efecto, ninguna de las dos "excusas" que me alejaban de estudiar a propósito del origen de lo que hoy llamamos *ciencia* en el universo académico, se sustentaba. Primero, porque el hecho de estudiar de dónde viene la concepción de ciencia que se maneja hoy en día en la universidad significaba contribuir a despejar un sendero de mi investigación y, segundo, porque el hecho de que la realización de algo comporte esfuerzo y entrega es razón para emprenderlo, no para evitarlo, ya que lleva a un crecimiento intelectual y emocional.

En fin, cuando mi tutor de tesis me aconsejó leer *Conocimiento e interés*⁵¹ de Jürgen Habermas no tuve más remedio que dejar de lado mis temores, abrir el libro y empezar a leer. Admito, francamente, que su lectura me resultó bastante difícil, pero a la vez me

⁴⁹ Cuernavaca: Ciudad del Estado de Morelos, México.

⁵⁰ El libro que Carlos me había aconsejado era *Déjame que te cuente*, op. cit.

⁵¹ Jürgen Habermas, *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid, 1982.

apasionó mucho. Otro libro que fue fundamental en mi búsqueda fue *El profesional reflexivo*⁵², de Donald Schön, que habla de la influencia del pensamiento positivista en la construcción de la universidad moderna y del arte de los profesionales en el desarrollo de su trabajo, especialmente en la definición de problemas y en la búsqueda de soluciones creativas cuando se presentan situaciones que no pueden ser enfrentadas por medio de los conocimientos adquiridos en la academia.

Donald Schön señala que, entre el final del siglo XIX y el comienzo del siglo XX, las universidades en los Estados Unidos de América consolidaron estructuras y prácticas directamente relacionadas con la hegemonía cultural del positivismo. A pesar de la crisis del positivismo - la cual fue tan fuerte que, afirma, el autor, hoy en día ningún filósofo aceptaría ser etiquetado de positivista - y de la apertura al arte, al mito, a otras formas de conocimientos, la ciencia que se investiga y se enseña en las universidades está marcada todavía, en sus objetos de estudio, en sus prácticas de investigación y de difusión del conocimiento, por el enfoque positivista.

El positivismo es una forma de mirar e interpretar al mundo nacida a comienzo del siglo XIX que, como escribe Habermas⁵³, declaró el fin de la teoría del conocimiento e inauguró el comienzo de la teoría de la ciencia, dando por sentado que cualquier tipo de conocimiento se puede alcanzar por medio de la ciencia que, de hecho, coincide con el positivismo. La teoría del conocimiento era el pensamiento filosófico que buscaba el sentido del conocimiento, que se preguntaba *qué* es el conocer, y también que indagaba a propósito de las condiciones del conocimiento, del *cómo* el ser humano puede conocer. La teoría de la ciencia elimina la cuestión del sentido del conocimiento, ya que el único conocimiento posible es *la ciencia* y, por lo tanto, el *cómo* conocer no es otra cosa sino un sistema de reglas que sirven para construir y comprobar teorías científicas. El positivismo produjo la eliminación del sujeto: el sujeto, el ser humano que conoce, no tiene importancia y desaparece: se busca así un conocimiento objetivo, igual para todos, una ciencia que cree en que el mundo entero se rige bajo reglas que el científico puede descubrir y de alguna forma dominar; una ciencia que mira a la vida como a algo que se puede controlar, planificar, ordenar, determinar con certidumbre.

Considerar e indagar acerca del sujeto del conocimiento era un movimiento de reflexión que el ser humano dirigía hacia sí mismo: una autorreflexión sobre la subjetividad que indaga para entender al mundo y entenderse a sí misma. Esta reflexión fue abandonada, porque considerada inútil y hasta dañina al desarrollo de la ciencia. La subjetividad del investigador fue negada, borrada, aniquilada.

Habermas nos cuenta como, empezando con el psicoanálisis que se construyó a partir de la autorreflexión y autoanálisis de su fundador, la ciencia volvió a considerar la subjetividad en el proceso de conocimiento humano. Sin embargo, el papel de la subjetividad en la investigación sigue siendo un tema problemático. Escribe Elliot Eisner: *"La subjetividad es una noción tan molesta en la comunidad de investigadores educativos que hemos creado normas lingüísticas para reducir su presencia. Nos referimos a nosotros mismos como el investigador o utilizamos la primera persona del plural."*⁵⁴

Recuerdo que durante mi formación universitaria me enseñaron a escribir en tercera persona, a hablar de mi práctica educativa como si fuera realizada por otra persona, nombrada "la educadora" o, más bien, *el educador*. También recuerdo que la gran

⁵² Donald Schön, *El profesional reflexivo*, op. cit.

⁵³ Cfr. Jürgen Habermas, op. cit.

⁵⁴ Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit., p.61.

mayoría de los ensayos y artículos que leí estaban escritos con el sujeto y el verbo en tercera persona: nunca había un *yo*, sólo había un *él*.

El hecho de que la subjetividad es considerada tan "molesta" por los investigadores educativos, evidencia que todavía el positivismo tiene el poder de influir en el pensamiento científico contemporáneo, y también que las ciencias humanas aun intentan parecerse, torpemente, a las ciencias duras como las matemáticas, la química y la física, ciencias consideradas más prestigiosas por la comunidad científica.

Según Eisner la pretensión de objetivismo conduce a una paradoja: la idea de alcanzar un objetivismo científico presupone que podemos ser objetivos, es decir, que podemos mostrar y explicar el mundo tal como es. Presupone que la realidad y nuestra mirada, nuestro punto de vista coinciden, que son iguales. Pero, para saber que efectivamente son iguales, tendríamos que conocer, a la vez, la realidad así como es y también nuestro punto de vista sobre ella. Pero, si conociéramos la realidad así como es, no necesitaríamos tener un punto de vista. En fin, si no podemos tener un conocimiento de la realidad tal como es, tampoco podemos saber si nuestro punto de vista coincide con ella. El objetivismo no se puede alcanzar, no se puede eliminar el sujeto - el ser humano - del proceso de conocimiento así como lo pretendía el positivismo.

En una concepción de la ciencia que no pretende ser objetiva, sino que valora el ser humano que percibe y reflexiona, que duda, que se equivoca y se corrige inventando soluciones creativas, el subjetivismo deja de ser un estorbo para volverse un instrumento de investigación y de conocimiento.

Por ejemplo, en las investigaciones antropológicas de Clifford Geertz,⁵⁵ en la investigación basada en el arte de Shaun McNiff⁵⁶, en los estudios etnográficos educativos de Peter Woods,⁵⁷ el *yo* del investigador es un elemento imprescindible de la investigación, y según Elliot Eisner "*la presencia de la voz*"⁵⁸ en el texto científico, es un rasgo característico de un estudio cualitativo: el *yo*, lejos de ser un obstáculo es, al contrario, un instrumento del conocimiento: "*Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido.*"⁵⁹

El *yo* observa la realidad, hace experiencia en ella y, situándose en un contexto de referencia y teniendo intenciones que desea lograr, interpreta la realidad y construye un sentido. El *yo* permite el conocimiento del mundo, es imprescindible para la ciencia.

Peter Woods, en la introducción *El yo del etnógrafo* en el ensayo *Investigar el arte de la enseñanza*⁶⁰, cuenta un fragmento de su vida para explicar cómo fue que llegó a investigar en la forma presentada en sus libros: este autor otorga mucha importancia a la subjetividad del investigador, a su itinerario de formación que lo ha llevado a ser una persona única y a escribir en una forma peculiar, tanto que quiere compartir todo esto

⁵⁵ Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1987.

⁵⁶ Cfr. Shaun McNiff, *Art-Based Research*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2009.

El art-based research plantea un tipo de investigación científica que tiene más que ver con el arte que con la ciencia. En efecto, el arte es a la vez el *qué* y el *cómo* de la investigación, el objeto y el método. El concepto de investigación se expande, y así se abren nuevas posibilidades de generar conocimientos. El art-based research lleva al investigador a zambullirse en experiencias teñidas de incertidumbre y a inventar su propia, original forma de avanzar en la búsqueda.

La subjetividad del investigador es fundamental e imprescindible, ya que una investigación basada en el arte implica una investigación del investigador sobre sí mismo.

⁵⁷ Peter Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, México D.F. 2007.

⁵⁸ Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op.cit., p.54.

⁵⁹ Ivi, p.50

⁶⁰ Peter Woods, *Investigar el arte de la enseñanza*, Paidós, Barcelona, 1996.

con el lector haciéndolo participe de un breve fragmento de vida. En la primera página de su introducción Peter Woods escribe:

*"En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo. Y a la inversa, los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación, y así sucesivamente."*⁶¹

Cuando leí estas palabras, las sentí muy relacionadas con la experiencia de búsqueda que estaba, y estoy todavía, intentando llevar a cabo. Siento mi investigación, antes que nada, como un proceso de formación. Y, volviendo a leer mi diario, la percibo como un relato de formación. He tenido la suerte de poder elegir el tema que iba a desarrollar en la tesis, y también he podido elegir cómo hacerlo. Estoy conciente de que esta investigación es, antes que otra cosa, una investigación sobre mí misma. Mientras que voy descubriendo cosas de mí, al mismo tiempo voy desarrollando la búsqueda en formas diferentes, relacionadas a los descubrimientos sobre mí misma. La investigación se dirige hacia dos direcciones complementarias y necesarias: una hacia mi interior y la otra hacia el contexto exterior que me rodea, un recorte de mundo que tengo la oportunidad de vivir. El viaje es fascinante porque avanza en los dos niveles, en ambos mundos, el interior y el exterior, que están constantemente relacionados ya que un cambio en el interior lleva a un cambio en el exterior y viceversa. Por esta razón, por la importancia que tuvo en la investigación de doctorado mi búsqueda interior a ella relacionada, directa o indirectamente, escribo constantemente sobre mí misma, sobre mis estados de ánimo, sobre mis sentimientos, describo los contextos y las situaciones gracias a los cuales aprendí algo necesario al proceso de investigación, cuento de las personas que conocí en los viajes y que me ayudaron, relato dudas y dificultades a propósito del trabajo de campo y del estudio de la bibliografía, de la universidad en donde estudié, de las experiencias que me formaron, de los tiempos que marcaron el ritmo de todo mi camino de investigación. Para mí es importante no sólo relatar el proceso de investigación y mostrar las conclusiones, sino que también es importante intentar comunicar el *backstage* de la investigación porque creo que sea útil para entenderla y para ofrecer un ejemplo de proceso de formación vivido por una estudiante de doctorado, con la esperanza que pueda ser de alguna utilidad para quien se acerca a la escritura de una tesis.

Considero mi yo narrativo -y a la vez interpretativo- como un instrumento de la investigación. Según Elliot Eisner,⁶² el yo puede ser un instrumento cuando consideramos, como en la investigación cualitativa, que la intuición individual es mejor que la uniformidad y la estandarización para lograr lo que nos proponemos. Gran parte de mi camino de búsqueda lo he recorrido basándome en la intuición: por esta razón, también, se trata de algo tan personal, de algo que tanto tiene que ver conmigo. No empecé la investigación sabiendo en qué basar el trabajo de campo que iba a relatar en un diario, que iba a reflexionar sobre mi propia práctica educativa de acuerdo con el paradigma práctico-reflexivo de Donald Schön, que iba a intentar exponer mi investigación en una forma que se puede reconducir a la investigación narrativa, que iba a intentar justificar mi trabajo con la idea de la *generalización retrospectiva*⁶³ de Elliot

⁶¹ Ivi, p.15.

⁶² Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit., p.51

⁶³ Cfr. Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit.

Eisner y con la importancia otorgada al *testimonio* en la filosofía de la finitud de Joan- Carles Mèlich⁶⁴

No. Nada de esto. Además, se trata de ideas que ni siquiera he explicado a este punto de la tesis. Son ideas que surgieron después, en medio del camino o inclusive más allá, cuando el camino ya lo tenía que estar casi andado y me sentía todavía atrasada. Son ideas, planteamientos, que estoy intentando desarrollar y explicar en esta página y en las que siguen, mientras me encuentro en un punto del camino en el cual nada me queda sino apurarme para llegar a su fin, aunque sabiendo que el final será incompleto.

Desde que empecé mi búsqueda, una de las dificultades más intensas y preocupantes ha sido, para mí, la validez del trabajo. Es decir, que mi trabajo fuese reconocido como válido, fuese aceptado y apreciado por la comisión evaluadora del doctorado.

En efecto, Elliot Eisner escribe: "*Una de las fuentes de dificultad persistentes, para aquellos que utilizan métodos cualitativos de investigación y evaluación, concierne a cuestiones sobre la validez de su trabajo. Hay algunos que creen que lo personal, lo literario, y a veces incluso lo poético no pueden ser una fuente válida de saber.*"⁶⁵

De esta preocupación, debida a una situación real, intento justificar "lo personal, lo literario y lo poético" que son, eso creo, características fundamentales de mi tesis. Mi idea original era, en el principio, escribir algo que no se pareciera a un ensayo, sino escribir una tesis que se pareciera a un cuento. Sin necesidad de explicar el por qué, simplemente escribir sobre mi experiencia basándome en una intuición personal y poética, con la idea de fondo de que mi experiencia pudiera servir de algo a los demás. Pienso que un libro como *Horace's Compromise*⁶⁶ así fue escrito, sin necesidad de justificar continuamente lo que el autor afirma basándose en citas, sin explicar por qué: simplemente, se muestra y muestra a los lectores una mirada fascinante sobre la escuela, y lo hace en una forma literaria, lo hace por medio de su intuición personal.

Seguramente, existen muchos libros más que fueron concebidos y escritos en una forma que no sigue la línea de los escritos académicos, sino que buscan nuevas posibilidades de expresión. Por ejemplo, los escritos de Rubem Alves⁶⁷, tanto los libros de cuentos infantiles, como los dirigidos a los adultos. Y también, los libros de Eduardo Galeano, autor que rechaza la frontera entre ensayo y literatura.⁶⁸

⁶⁴ Cfr. Joan- Carles Mèlich, *Filosofía de la finitud*, op. cit., p. 81.

⁶⁵ Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit., p.129.

⁶⁶ TheodoreSizer, *Horace's Compromise: the dilemma of the american high school*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1992.

Este libro, publicado por primera vez en el 1984, tiene una intención muy clara: entender las high school de los Estados Unidos de América, (desde los 15 hasta los 18 años de edad), para sugerir cómo mejorarlas. Se basa en la experiencia que el autor se formó, como él mismo dice, leyendo, escuchando y, sobretudo, visitando escuelas. El resultado de la investigación es un ensayo que se lee como si fuera una novela: el lector se emociona, se imagina las personas, los lugares, simpatiza con el profesor Horace; recuerda cuando tenía diecisiete años y quizás era algo tímido, como Will; recuerda haber tenido una compañera extrovertida y popular como Janet, o quizás una amiga en dificultad como Pamela. Siente tener alguna familiaridad con cada tema tratado, con la atmósferas pintadas en las descripciones, con los problemas analizados. El texto está escrito en una forma que invita al lector a empatizar con ello, a entrar dentro de las escuelas para conocer su condición.

⁶⁷ Cfr. los ensayos: *A educação dos sentidos e mais...*, Verus Editora, Campinas, São Paulo, 2005; *Conversas sobre educação*, op. cit., y los libros infantiles: *A menina e o pássaro encantado*, Loyola, São Paulo, 2004; *Escorpião e a rã* Loyola, São Paulo, 1991, *O gambá que não sabia sorrir*, Loyola, São Paulo, 1990; *O país dos dedos gordos*, Loyola, São Paulo, 1990; *Pipa e a flor*, Loyola, São Paulo, 1992.

⁶⁸ Eduardo Galeano, refiriéndose a su trilogía sobre América Latina, *Memoria del fuego*, escribe: "*El lenguaje, que quiso ser desnudo y contagioso de electricidades, nació de la necesidad de decir la memoria de América y devolverla viva a sus hijos de ahora. Por eso la obra no pertenece a ningún género literario, aunque le gustaría pertenecer a todos, y alegremente viola las fronteras que separan el*

Desde luego, se trata de autores muy conocidos que pueden escribir lo que desean sin necesidad de justificarlo, ya que la posición que alcanzaron se lo permite. También de eso se trata: el lugar que está ocupando uno en su contexto, su rol. Y mi rol, en este caso, es un rol de estudiante que tiene que demostrar a una comunidad académica que su trabajo es un buen trabajo, que es válido, que es científico, que satisface ciertas expectativas de la comisión examinadora.

Mi trabajo se basa, antes que nada, en mi experiencia personal. Joan-Carles Mèlich, filósofo, distingue entre experimento y experiencia, y afirma que la experiencia, - lo cual sería el caso de mi tesis -, no se puede validar, sólo es subjetiva, nunca objetiva, no depende de un estudio estadístico y no posee algún valor científico.⁶⁹ Su único valor es ser un *testimonio*. Y un testimonio no es científico.

Desde luego, no es científico en un tipo de concepción de la ciencia que coincide con el positivismo. Si, al contrario, consideramos un tipo de ciencia más abierto, un tipo de ciencia que valora la subjetividad, lo literario y lo poético, entonces la experiencia "cabe" dentro del concepto de ciencia.

Además, en el mismo positivismo la experiencia es valorada y es necesaria para confirmar o menos un sistema de reglas generales, una teoría. La investigación empírica, tan necesaria al positivismo es, antes que nada, *experiencia* humana que ha sido convertida en experimento en el momento en que ha sido objetivada, en el momento en que el positivismo, por su pretensión de ser objetivo, eliminó el sujeto y con él la experiencia humana. Pero no es posible eliminar el yo.

La experiencia de la realidad y de sus cualidades sensibles, cualidades que el ser humano percibe gracias a sus sentidos, a su yo, es imprescindible tanto para la investigación cualitativa como para la investigación cuantitativa. Ambas anhelan el descubrimiento de cualidades de la realidad para entender al mundo, aunque con medios y con representaciones diferentes.

Según Mèlich, una experiencia se vuelve testimonio cuando se abre hacia el otro, ofreciendo así la oportunidad de re-hacer la experiencia. Ninguna experiencia es igual a otra, porque toda experiencia es subjetiva, entonces un testimonio abre a una experiencia nueva, diferente.

¿Cómo hacemos para que una experiencia se vuelva testimonio?

Es sencillo: la narramos.

Narrar, según Jerome Bruner⁷⁰, es una capacidad innata del ser humano. Una capacidad que todos tenemos, naturalmente, desde nuestro nacimiento. La narración es algo que une a todos los seres humanos, de todas las culturas: cada cultura se basa en la narración de historias, historias que es necesario conocer para entender a un pueblo, a una sociedad. La narración es una forma privilegiada de comunicación con el otro, una oportunidad de conocerse y dialogar compartiendo experiencias de vida.

Walter Benjamin⁷¹ afirma que el verdadero *narrador* es aquél que narra a partir de algo concreto, de una experiencia que ha vivido o que alguien le ha contado: al comienzo de la cadena de las narraciones siempre hay una experiencia de vida. Narrar es comunicar una experiencia, es ofrecer un testimonio.

ensayo y la narrativa, el documento y la poesía. ¿Por qué la necesidad de saber ha de ser enemiga del placer de leer? ¿Y por qué la voz humana ha de ser clasificada como si fuera un insecto?

Eduardo, Galeano, *Ser como ellos y otros artículos*, Siglo XXI, Madrid, 2009, p. 6,7.

Cfr. entre otros, *Patas arriba*, Catálogos, Buenos Aires, 2006; *La memoria del fuego. Volúmenes I, II y III*, Catálogos, Buenos Aires, 2007.

⁶⁹ Cfr. Joan-Carles Mèlich, op. cit., p. 81.

⁷⁰ Cfr. Jerome Bruner, *La fabbrica delle storie*, Editori Laterza, Bari, 2002.

⁷¹ Cfr. Walter Benjamin, *El narrador*, op.cit.

Benjamin nos dice que la narración de una experiencia, es decir, un testimonio, siempre trae alguna utilidad a quien la escucha, porque un narrador es alguien que tiene un consejo que dar, y *"el consejo, entretelado en la materia de la vida que se vive, es sabiduría."*⁷² La sabiduría es conocimiento empapado de vida. La sabiduría es posibilidad de ofrecer a otro nuestra experiencia, para que el otro la convierta en su propia experiencia, en una nueva, diferente, experiencia de vida. Sin la pretensión - lo cual sería absurdo y presuntuoso - de ofrecer algo de sabiduría a la persona que tenga ganas de leer lo que escribo, tengo la esperanza de que el relato de mi experiencia pueda ser útil, pueda servir de algo a otro estudiante, a otro educador, pensando en que todos somos, al mismo tiempo, estudiantes, ya que siempre aprendemos algo nuevo, y también somos educadores, ya que siempre enseñamos algo.⁷³

A este punto volvamos a aquella tarde de un cálido verano en México en la que Carlos me aconsejó leer un libro que trataba de investigación narrativa. La descubierta de una forma de investigar para mí desconocida fue muy excitante, a pesar de que se trataba de un tipo de investigación que existía desde hace ya mucho tiempo.⁷⁴

Leer *Déjame que te cuente*⁷⁵ me permitió, sucesivamente, descubrir varios autores que investigaban a través de la narración, que investigaban gracias a ella. A este punto del camino, una pregunta surgía necesaria:

¿Cómo definir los criterios para evaluar una investigación narrativa,
para saber que es válida?

Según Conelly y Clandinin⁷⁶, es importante no pretender incluir en la investigación narrativa criterios y lenguajes contruidos para otros tipos de investigación. Es decir, la validez de un texto de una investigación narrativa no puede basarse en los mismos criterios sobre los cuales se basa la validez de un texto escrito por medio de un experimento de química o de física hecho en un laboratorio. Y, desde luego, las formas de escribir son sumamente diferentes entre sí.

Los dos autores afirman que *no existen*, en la comunidad de investigadores, reglas estrictas ni bien definidas sobre los criterios y los lenguajes de la investigación narrativa. Actualmente, los criterios más utilizados para defender una investigación narrativa coinciden con las tres características que el texto narrativo ha de tener, o sea: claridad, verosimilitud, transferibilidad.

El texto es *claro*: esto no quiere decir que tiene que ser un texto "fácil", un texto que no requiere energía e imaginación por parte del lector. Al revés, la participación del lector, su interpretación, su opinión, su mirada son fundamentales para que el texto pueda tener vida, tener aliento. Un texto claro es un texto escrito con el deseo de que el lector lo entienda. Un texto que desea, antes que otra cosa, comunicarse con el lector, decirle

⁷² Ivi, p.64.

⁷³ A este propósito, Paulo Freire escribió: *"Quien forma se forma y se reforma al formar, y quien está formado se forma y reforma al ser formado. En este sentido, enseñar no es transferir conocimientos ni contenidos; formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y acomodado. No hay docencia sin 'discencia' (...) Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender."* ⁷³ *Pedagogía da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, Paz e Terra, 1997, p.25.

⁷⁴ Cfr. Mitchell, W.J.T., (compilador), *On Narrative*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1980.

⁷⁵ En particular, me quedé muy impactada por el breve ensayo- cuento de Núria Pérez de Lara, *Lo que pasa es que tú no lo sabes...* totalmente escrito en la forma de diálogo interior, muy poético y metafórico, para nada explicativo ni interpretativo, en *Déjame que te cuente*, Jorge Larrosa y otros autores, op. cit.

⁷⁶ Ivi, p.32.

algo, dialogar con él. Existen textos muy complicados que, al fin y al cabo, muy poco tienen por decirnos, textos sin sustancia, rellenos por palabrería vacía.

La escritura no tiene por qué ser "pesada", cargada de palabras altisonantes mal utilizadas, de frases enredadas sin necesidad de serlo para expresarse.

La escritura, así como lo decía Paulo Freire, ha de ser *ligera*: "*Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir ligero, es facilitar, no dificultar, la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.*" ⁷⁷

La levedad de la escritura, creo, es muy difícil de alcanzar. Es un sutil juego de equilibrios que permite tratar asuntos complejos en una forma entendible y ágil.

El escritor intenta ser como un equilibrista que realiza acrobacias difíciles y peligrosas con tanta habilidad que el espectador no alcanza a ver la dificultad del ejercicio, sino que nada más ve su belleza y su armonía.

Intento ser clara en mi escritura, conciente de que el hecho de escribir en un idioma que no es el mío me lleva a cometer errores. Intento utilizar metáforas, porque un lenguaje metafórico es, a veces, más claro y más directo que otros tipos de lenguaje, y presupone una interpretación por parte del lector, la visualización de una imagen y la búsqueda, en su memoria sensible, de olores y sabores. La metáfora no explica, pero muestra y sugiere; suscita curiosidad en el lector que la interpreta a su manera y así otorga sentido al texto que está leyendo, busca un significado personal, entretelado con sus conocimientos, sus sensaciones, sus juicios y sus opiniones.

El texto es *verosímil*: es decir, existe coherencia en la narración.

¿Qué significa que un texto es coherente?

Según Elliot Eisner⁷⁸, para indagar la coherencia de un texto narrativo hay que preguntarse si la historia *tiene sentido*. Es decir si todo "sienta bien", si las conclusiones se pueden sustentar, si no existen anomalías que nos hacen percibir que la arquitectura de la narración se puede desmoronar de un momento a otro, o sea que no es sólida y bien estructurada; si todo "suena" cierto o si hay algún elemento que desafina con la armonía del texto.

Además, la verosimilitud *no implica* que el texto tiene que ser *literalmente verdadero*.

El profesor Horace de Theodore Sizer nace de una mezcla de elementos reales y elementos de ficción, sin embargo esto no significa que Horace no es verdadero. Al revés. Quizás no es real, ya que el autor nunca conoció a un señor llamado Horace Smith que actúa, piensa, habla y siente así como lo muestra la narración en el prólogo del libro, pero por cierto Horace es verdadero, es auténtico. Es verdadero porque mucha gente leyó el libro y luego escribió una carta al autor en donde decía "*Yo soy Horace Smith.*"⁷⁹ Muchas personas reales se identificaron con aquel profesor de papel, profesores hechos de carne y sangre se sintieron representados por él. Es verdadero porque es un profesor que representa a muchos otros profesores, un profesor común y corriente, un buen profesional y un buen hombre, así como existen muchos desparramados por las escuelas de todo el mundo, no importa si están en los Estados Unidos o en Europa, siempre vamos a poder encontrar, o quizás somos, un Horace Smith que trabaja en una escuela cualquiera de una ciudad cualquiera.

Horace Smith es una personaje que resume en sí las características esenciales del profesor de una escuela pública, de un cierto tipo de profesor, desde luego, pero es un tipo de profesor que despierta en el alma de la gente cierta resonancia con su forma de ser, de vivir, de pensar, de sentir, de actuar, de alegrarse y de sufrir.

⁷⁷ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p. 37.

⁷⁸ Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit. p.71,72.

⁷⁹ Theodore Sizer, *Horace's Compromise*, op. cit., p.XIII

Los escritores de novelas, obras de teatro, cuentos y poemas, crean personajes que, a veces, nos parecen más verdaderos que la gente real. La literatura, prosa y poesía, es una forma de conocimiento, nada más que es una forma distinta de la idea positivista de la ciencia. Peter Brook sostiene que el teatro es *vida concentrada*: al fin y al cabo, todo lo que podemos crear viene de la realidad y a ella vuelve. El escritor tiene la capacidad de atrapar los elementos esenciales de la realidad para crear un personaje en el cual nos reconocemos, un personaje que nos representa. Pienso que cada investigador anhela tener una habilidad y una sensibilidad parecidas: investiga cierta realidad para poder entenderla y comunicarla a los demás.

Theodor Sizer, en la introducción a su ensayo, afirma que no quiere identificar a ninguna persona y ninguna escuela con su retrato, porque: "*mi propósito no es narrar sus historias peculiares, sino utilizar aspectos de su experiencia para construir algunos puntos útiles y generales.*"⁸⁰

El autor, a través de su experiencia, conoce profundamente profesores y estudiantes, conoce sus experiencias, y de ellas extrae una especie de "jugo de experiencias", un destilado precioso que logra ir más allá de la peculiaridad de sus historias para volverse algo general, algo universal.⁸¹

En mi segundo año de doctorado, mientras intentaba definir el primer trabajo de campo a realizar en Argentina, así escribía en mi diario:

18 de marzo de 2009

Barcelona

La narración corre a través de nuestro cuerpo, conductores de palabras y de sentidos, nos salvamos del olvido, de la negación y del silencio.

En el camino recolectamos migas de conocimiento y de descubrimiento en la tentativa de amasar un pan. Un pan hecho de migas. Fundimos el pan, hacemos que vuelva harina, agua y fuego. Fundimos el pan hasta que nos quede entre las manos sólo su esencia.

Ahora, leyendo nuevamente estas palabras, pienso que lo que intentaba era, efectivamente, encontrar una forma de investigación, tanto en el trabajo de campo como en la escritura, extraer aquel juego de experiencias, amasar un pan, algo necesario y sencillo, recogiendo en el camino migas de experiencias de las personas que me iba encontrando por los caminos.

En mi narración, las personas y las escuelas son reales: durante mis viajes, conocí a una niña que se llama María y que vive en San Andrés de la Cal en México, conocí a un niño que se llama Alexis y que vive en Buenos Aires y así es para todas las personas y los lugares que aparecen en los diarios. Desde luego, la imagen que pinto de ellos es una imagen forzosamente distorsionada, ya que no puedo hacer otra cosa sino presentar mi forma de mirar y entender la realidad a través de mi subjetividad. Además, lo que relato es una pequeñísima parte de la vida de Nahuel, Evelyn, Pedro, Emanuel, Daniela, Ebimael... y de todos los chicos y chicas que conocí y que compartieron conmigo la experiencia.

Ocurrieron muchas cosas durante las sesiones, pero yo sólo relato algunas. Hubiera sido imposible - y además nada útil - relatar exactamente todo lo que ocurría. Mientras

⁸⁰ Theodore Sizer, *Horace's Compromise*, op. cit., p.8.

⁸¹ Según Joan-Carles Mèlich un principio básico desde el punto de vista literario es el siguiente: "*Mientras que la ciencia tiende a la abstracción de lo particular para alcanzar lo universal, la literatura sabe que sólo desde lo particular se puede llegar a lo universal.*" op. cit., p.74 en la nota a pie de página.

escribía el diario, hacía elecciones: elegía qué contar y qué no, decidiendo que algunas cosas eran importantes para lo que me proponía, (o sea realizar una narración clara, simple y representativa de la experiencia), y que otras cosas no servían, que eran un estorbo. Las elecciones han sido intuitivas: sabía qué era lo que quería transmitir y, simplemente, recordaba y escribía lo que consideraba útil a este propósito cada día después de haber estado en la escuela. Intenté relatar las dos experiencias que viví, una en la Argentina y la otra en México, atrapando y evidenciando aquellos elementos que surgían de la experiencia peculiar y que, según mi juicio, podían ser relacionados con otras historias, con otras experiencias, que quizás podían llevar el lector a reconocerse en algunas partes del relato.

Otro elemento a tomar en consideración para evaluar la coherencia del texto, tiene que ver con lo que Elliot Eisner llama *corroboración estructural*,⁸² que significa obtener datos de distintas fuentes para apoyar la interpretación que se presenta en la investigación. Distintas fuentes nos presentan distintos puntos de vista, distintas miradas de la misma realidad y hacen que la visión general sea más completa, y que se puedan evidenciar las discrepancias, la desarmonías, las anomalías en la narración.

Cuando empecé a proyectar el trabajo de campo, me di cuenta que corría el riesgo de tener una única fuente: *el diario*. Mientras vivía mi experiencia y actuaba en ella, a la vez intentaba alejarme de ella para observarla y prestar atención a lo que pasaba en los demás, para intentar escribir un relato que fuera sensible y atento a las vivencias de los chicos y de los profesores. También hablaba con ellos, preguntaba por sus sensaciones y opiniones fuera del tiempo dedicado a las sesiones: en los pasillos, en el patio, en la sala de profesores, en la salida de la escuela.

Pero, igualmente, no era suficiente. Entonces, para poder tener diferentes miradas sobre la experiencia, y también diferentes voces en la narración, intenté básicamente tres distintas opciones.

La primera opción consistía en tener un *observador externo*.

Una persona que estuviera presente en cada sesión, pero que no fuera ni un alumno, ni un maestro: simplemente, una persona que no participaba sino que se dedicaba a observar lo que sucedía para después relatarlo, de forma oral (entrevista), o escrita (diario). De esta forma, hubiera tenido dos narraciones de la experiencia: la del observador, y la mía. Narraciones que, por supuesto, hubieran sido diferentes entre sí, y hubieran revelado diferentes aspectos de una misma realidad.

Lamentablemente esta opción no se pudo concretar en ninguna de las dos experiencias. En ambos casos busqué una persona que pudiera tener el rol de observadora, pero no fue nada fácil y, al final, fracasé en el intento.

En la Argentina, Susana, una maestra de apoyo de la escuela, observó los primeros dos encuentros, pero luego tuvo que cumplir con tareas que le asignaron en la escuela, por lo tanto abandonó la observación.

En México, Norma, mi tutora, me aconsejó buscar con su ayuda un estudiante que estuviera investigando temas similares a los míos para proponerle una colaboración, pero San Andrés de la Cal se encuentra a más de dos horas de viaje desde Ciudad de México, y a una hora de Cuernavaca: conseguir a alguien que enfrentara semejante viaje y gastos no fue posible, y los estudiantes de Norma ya estaban en una fase avanzada de sus tesis, realizando sus trabajos de campo, por lo tanto no pudieron apoyarme.

La segunda opción, que sí se concretizó, consistía en *las entrevistas*.

Mi propósito era que, a través de las entrevistas, los chicos y los profesores - después de haber leído el diario - pudieran expresar su opinión tanto sobre la experiencia, como

⁸² Cfr. Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit., p.73.

sobre la narración. Era muy importante para mí preguntar si el diario reflejaba lo sucedido, si representaba aquel pequeño fragmento de vida que compartimos. La tercera opción, que se me ocurrió en el medio de la experiencia en Buenos Aires, y que se concretó en México, fue una *escritura colectiva del diario*. Pensé que yo no tenía por qué ser la única que escribía una narración de la experiencia: si la experiencia nos pertenecía a todos, entonces todos hubiéramos tenido la oportunidad de escribir para contarla. En México pedí a los chicos que escribieran algo sobre la sesión, cada día, antes de que me fuera: así podía recoger todos los escritos, transcribirlos en la computadora, luego escribir mi diario, y entregárselo a los chicos en la siguiente sesión. De esta forma, me pareció que la voz de los chicos tuviera más espacio, una mejor posibilidad de expresarse; además me fue muy útil, porque tener la opinión, la mirada de los chicos inmediatamente después de cada encuentro, me permitió tener un feed-back constante sobre el trabajo desarrollado. También pensé pedir a los dos maestros que escribieran su diario de la experiencia, pero me pareció inoportuno: no nos conocíamos todavía, y creo que pedirles tener un diario hubiera podido ponerlos en una situación algo incómoda, tanto por el trabajo que eso requiere, como por el hecho de que, me imagino, yo me sentiría en dificultad, y también en una situación embarazosa, encontrándome en la posición de escribir mis opiniones y mis sensaciones sobre un trabajo realizado con mi grupo escolar por una persona que ni siquiera conozco, una persona con la cual todavía tengo que aprender a trabajar y a colaborar. Es cierto que, al fin y al cabo, hubiera podido intentarlo de todas formas, pero no quería pedir algo que, eso pensaba, hubiera podido complicar la relación antes de que se construyera.

El texto es *transferible*: la experiencia del narrador es útil para otros. A través de la narración, la experiencia se transfiere a otra persona, y así abre la posibilidad de que se generen experiencias nuevas. Joan-Carles Mèlich escribe: "*Trasmitir una experiencia, condición por otro lado de toda experiencia verdadera, significa dar una abertura a una experiencia nueva.*"⁸³

La narración abre el paso a una nueva experiencia. También por eso es fundamental narrar: la experiencia viaja de una persona a otra llevando consigo las semillas de las cuales brotará una nueva y distinta experiencia la cual, a su vez, será narrada, transferida a otra persona más, y así para siempre, en un río sin fin de narraciones y experiencias.

Mèlich⁸⁴ sostiene que el lenguaje que nos permite transmitir la experiencia es un lenguaje literario, y en especial es el lenguaje de la *narración*. El lenguaje técnico y científico no sirve para poner en palabras la realidad, para contar las experiencias de vida, sino que sólo el lenguaje literario y poético puede lograrlo.

Lo mismo sostiene Eisner cuando escribe que la *literatura* es "*una de las formas más útiles de indagación cualitativa*",⁸⁵ porque el escritor tiene la capacidad de transformar su experiencia en un texto escrito de tal forma que permite al lector compartir la experiencia con él, como si el lector estuviera allá, en la situación que el narrador describe.

Cuando el texto es transferible, cuando es de alguna utilidad a otras personas en la construcción de una experiencia nueva, se genera lo que Elliot Eisner llama *generalización retrospectiva*.⁸⁶

⁸³ Joan-Carles Mèlich, op. cit., p.81.

⁸⁴ Ivi, p.82.

⁸⁵ Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit., p.40.

⁸⁶ Ivi, p. 239.

La generalización retrospectiva se basa en la posibilidad de leer nuevamente nuestra experiencia bajo otra mirada. Este tipo de generalización pertenece al *lector*. El investigador puede intentar generalizar, pero *"es más probable que los lectores determinen si los hallazgos de la investigación coinciden con la situación en la que trabajan. El investigador podría decir algo así como: eso es lo que hice y esto es lo que pienso que significa. ¿Tiene algo que ver con vuestra situación?"*⁸⁷

El investigador describe su experiencia particular, reflexiona sobre ella y ofrece su trabajo al lector. El lector, leyendo la narración del investigador, comienza a pensar en su propia práctica educativa, y quizás encuentra puntos en común entre su vida y la vida narrada de otro: esta comunión, esta relación de vivencias, puede llevar al lector a releer su trabajo bajo otra luz, abrirlo a nuevas reflexiones y a la construcción de nuevas experiencias.

Por ejemplo, una de las dificultades que tuve que enfrentar en la escuela de Buenos Aires fue lograr el silencio. Siempre había muchísima confusión, y parecía que la única forma de lograr la escucha de los chicos fuese pegar un grito para decirles que se callaran y se pusieran a trabajar. Digo, la única forma porque no se había utilizado otra en la escuela. Todas las profesoras gritaban, en cada salón de todos los grados cuando los niños o los chicos hablaban, se movían, no prestaban atención, salían del aula, se reían, etc. Siempre lograban el silencio gritando. Recordé mi experiencia de alumna en Italia, en donde también la mayoría de las profesoras gritaban cuando había confusión. Pero también recordé haber tenido experiencia de maestras que nunca levantaban la voz, que nunca jamás hubieran gritado frente a los niños. Y decidí que era mejor callarse que gritar, que era importante buscar formas alternativas de pedir el silencio. Así que lo intenté, busqué otros caminos: todo este proceso está narrado en el diario, y sobre este proceso, mientras narro, reflexiono.

La idea no es que un lector, después de haber leído mi experiencia, haga lo mismo: ya sabemos que en la educación no existen recetas, que los niños no se parecen a los pasteles y con esto no cuento nada nuevo.

Pero mi intención, mi deseo, mi esperanza, es que algún lector pueda considerar su relación con el silencio y el grito. Pueda acordarse de cuando iba a la escuela y quizás la maestra gritaba hasta perder su voz y enfermarse de la garganta, o acordarse de aquella maestra que lograba el silencio simplemente con una mirada, con un gesto. Y quizás el lector es un educador que decide prestar más atención a sus pedidos de silencio, que decide preguntarse si su forma de enfrentar la confusión en el aula es la única que existe.

Con esto no quiero decir que mi forma de actuar es la más indicada, no pienso que es aconsejable reproducir las dinámicas que viví. Primero porque es imposible, cada experiencia es única e irrepetible, sobretodo cuando se trata de una experiencia de aprendizaje y enseñanza, un universo increíblemente complejo; y segundo porque mi forma de ser educadora no es la mejor. No existe una forma "mejor" de ser educadora. Precisamente, elegí hacer una experiencia de educación en primera persona - y no una observación de la práctica educativa de otros - porque necesitaba ponerme a prueba, intentar ir más allá de mis límites, de mis conocimientos, de mis temores, de mis esquemas, de mis rigideces. Para intentarlo, aproveché del doctorado porque es un privilegio, una posibilidad única de dedicar tres años al descubrimiento de algo nuevo sobre nosotros mismos y sobre el mundo que nos rodea. Tres años durante los cuales una persona puede dedicarse nada más a pensar, a hacer experiencia, a leer, a

⁸⁷ Ivi, p.237.

reflexionar. Tres años de posible crecimiento, de formación, de puesta en discusión de lo que ya estaba decidido.

A esta reflexión me enganché para terminar este apartado, pensando en que los dos estudiosos de investigación narrativa, Connely y Clandinin, después de haber descrito los tres criterios más utilizados para validar una investigación narrativa, (claridad, verisimilitud, transferibilidad), afirman: "*Lo que está sucediendo actualmente es que cada investigador debe buscar y defender los criterios que mejor se aplican a su trabajo.*"⁸⁸

Lo que los autores proponen es un desafío muy estimulante y, a la vez, muy complejo. Eisner escribe que, al fin y al cabo, la validez de una investigación depende también de su capacidad de *persuasión*.⁸⁹ Es decir, de su capacidad de persuadir a los lectores que la interpretación es coherente con la experiencia en la cual se basa la investigación, y que aporta alguna utilidad, algún conocimiento.

La persuasión es algo subjetivo: los argumentos que convencen a algunos pueden no convencer a otros. Existen lectores que confían más en investigaciones cuantitativas que ofrecen interpretaciones basadas en mediciones de variables, y existen lectores que confían más en investigaciones cualitativas basadas en la subjetividad e intuición del investigador. Y existen lectores que confían en ambos tipos de investigaciones: las dos aportan conocimientos, aunque en formas diferentes.

Personalmente, reconozco la necesidad y la validez de la investigación cuantitativa en educación, pero siento más conexión con la investigación cualitativa. Estudiando, me di cuenta que mi forma de aprender se basa en la experiencia directa, y mi capacidad de escribir sobre mi experiencia tiene más que ver con la narración que con la interpretación de datos estadísticos. Por estas razones, elegí desarrollar una investigación cualitativa que se basa en dos experiencias educativas, la primera realizada en la Argentina y la segunda realizada en México, y en la narración-reflexión que hice sobre ellas.

Mientras realizaba mis experiencias y las narraba, intenté respetar los tres criterios que he descrito más arriba, o sea: claridad, verisimilitud y transferibilidad. Pienso haberlo logrado, al menos un poco pero, como enseña la generalización retrospectiva, quien lo decide, al final de todo, es el lector.

Esta tesis está compuesta, además que por sus capítulos, por un Prólogo y dos Apéndices. El prólogo es una especie de retrato de la investigadora, es mi retrato. Ahí cuento un poco de dónde venía cuando empecé el doctorado y hacia dónde me llevó la investigación, mientras que los dos apéndices son diarios escritos sobre la Argentina y el México, sobre mi percepción de estos dos países en los viajes que tuve la oportunidad de realizar.

Ambos están escritos en una forma que se acerca más a la literatura que al ensayo. Creo que el prólogo y los apéndices representan una posibilidad más de persuadir al lector de la validez de mi investigación: ellos son la descripción del "backstage" de mi trabajo. Es decir, a través de ellos cuento no sólo los dos momentos del trabajo de campo, en Buenos Aires y en San Andrés de la Cal, sino que también cuento algo sobre todo el proceso de doctorado, sobre el contexto de la investigación, el contexto interior y exterior.

Pienso que, añadiendo al texto de las dos experiencias de trabajo de campo el contexto en el cual se realizaron, el trabajo suena más "verdadero", porque agrego elementos que ayudan al lector a imaginarse los dos países en los cuales estuve, y también le ayudan a

⁸⁸ Cfr. Michael F. Connelly y Jean D. Clandinin, en *Déjame que te cuente*, op. cit. p.17.

⁸⁹ Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, op. cit., p.75.

imaginarse cómo era yo, en el rol de estudiante-investigadora, mientras realizaba el trabajo.

Dos experiencias, dos casos

*"Buscamos entenderlos.
Nos gustaría escuchar sus historias."*⁹⁰

Robert Stake

Decidí focalizar la tesis en dos experiencias profesionales, dos casos que elegí interpretar narrativamente.

Significo aquí el estudio de caso no como lo hace Robert Yin, es decir como una metodología adecuada para definir relaciones causales entre las variables que constituyen cierto objeto de estudio, siguiendo un método científico que se identifica en el "positivismo lógico"⁹¹; sino como lo considera Robert Stake, es decir como un instrumento que se diseña a partir de una concepción naturalista, holística, etnográfica, fenomenológica y biográfica de la metodología de investigación.⁹²

Mi elección se basa en el hecho de que no creo en la posibilidad de traducir, codificar y reducir una realidad tan compleja y cambiante como la educativa a un objeto compuesto por factores que, interactuando entre sí, definen relaciones lineales de causa-efecto que son observables por el investigador en una forma objetiva.

Pienso que la realidad es un sistema complejo que necesitamos observar teniendo en cuenta sus partes y relacionándolas con su totalidad, intentando entender cómo las personas sienten e interpretan las situaciones y los hechos ocurridos, sin olvidarnos de que nuestra subjetividad de investigadores es parte integrante de la investigación e influye en ella.

Según Stake, cuando se emprende un estudio de caso no hay que formular hipótesis ni objetivos, porque lo más importante es comprender el caso, y tanto las hipótesis como los objetivos reducen el campo de observación. Lo que hay que considerar son *cuestiones*. Según el autor, una cuestión es parecida a un problema, pero es más abstracta. Considerar una cuestión en el diseño de un estudio de caso es útil porque nos ayuda a definir los problemas considerando toda la complejidad de la interacción humana en el contexto donde se desarrolla.

La cuestión que deseaba investigar, mi inquietud, era la democracia en la relación educativa.

¿Cómo construir una experiencia educativa democrática?

Naturalmente, me planteé esta pregunta basándome en el presupuesto de que las escuelas no son lugares democráticos, en particular refiriéndome a autores como Michel Foucault, Philips Jackson y Paulo Freire,⁹³ y también recordando mi experiencia como educanda.

⁹⁰ El autor se refiere aquí a las personas que el investigador observa durante un estudio de caso, Robert E. Stake, *The art of case study research*, Sage Publications, Beverly Hills, London, New Delhi, 1995, p.1.

⁹¹ Cfr. Robert K. Yin, *Applications of case study research*, Newbury Park, London, New Delhi, 1996.

⁹² Robert E. Stake, op. cit, p.XI.

⁹³ Consultar la *Bibliografía* para estos autores.

En lo concreto, se trató de dos experiencias de práctica educativa que viví en el rol de educadora en dos escuelas en Argentina y México, (el Galpón y la Escuela de Maíz). Con el propósito de tener datos representativos utilicé el instrumento del diario de campo, (que en México fue "colectivo", pues fue redactado por los niños y por mí), y de entrevistas no estructuradas a los maestros y alumnos.⁹⁴

La elección de los dos casos fue determinada, básicamente, por dos simples factores, es decir por la posibilidad de acceder fácil y rápidamente al trabajo de campo (considerado que, naturalmente, mi tiempo y el tiempo que las escuelas me podían conceder era bastante limitado), y también por el deseo de realizar dos experiencias en dos escuelas situadas en contextos muy diferentes entre sí, hecho que, creo, me permitió tener una visión más amplia de la realidad.

Robert Stake destaca que es importante, en el proceso de investigación, intentar elegir casos que pueden *"maximizar lo que podemos aprender"*, y también *"si podemos, es necesario elegir casos que son fáciles de encontrar y que ofrecen condiciones favorables para nuestra investigación, por los cuales quizás pueden ser identificados un potencial informador y actores (las personas estudiadas), que estén disponibles a comentar bocetos de ciertos materiales."*⁹⁵

Conseguí el acceso a las dos escuelas porque tenía una relación profesional y de amistad con mis tutoras, Sonia y Norma, una en Buenos Aires y la otra en Ciudad de México, que me permitieron realizar el trabajo de campo y también estuvieron disponibles a leer el diario de la experiencia y a asesorarme durante todo el periodo de mi estadía en sus países. Los alumnos y los profesores también leyeron el diario y permitieron que los entrevistara.

Las dos realidades fueron muy distintas entre sí: el Galpón era una escuela grande de la periferia de una ciudad extensa y poblada como Buenos Aires, mientras que la Escuela de Maíz era una pequeña escuela de un pequeño pueblo rural como San Andrés de la Cal.

A veces pienso que quizás hubiese sido mejor tomar en consideración dos escuelas, una urbana y una rural, en un solo país, pero no me fue posible, pues en Argentina me faltaban los contactos adecuados para encontrar una escuela rural, mientras que en México ya había tenido acceso a la escuela primaria de San Andrés en un viaje anterior. A pesar de que se trató de dos países diferentes, no focalicé mis análisis de los casos basándome en la peculiaridad cultural de cada país y de cada realidad en lo específico, primeramente porque no tengo los conocimientos antropológicos necesarios para semejante análisis, y también porque elegí focalizarme en la relación educativa y no en el contexto cultural del país.

Stake sostiene que no existe, en un estudio de caso, un momento particular en que empieza el análisis de datos. El análisis es constante porque es una forma de dar un sentido a toda la experiencia, por lo tanto se extiende desde la primera impresión hasta la redacción de un informe final.

Durante el desarrollo de la investigación, mi análisis fue continuo, porque elegí utilizar el paradigma práctico-reflexivo de Donald Schön que implica que el profesional reflexione sobre su práctica durante su desarrollo.⁹⁶ En mi caso, desarrollé entonces un itinerario de reflexión tanto para mi rol de educadora, como para mi rol de estudiante-investigadora.

⁹⁴ Ver el capítulo III, *De vuelta a casa*.

⁹⁵ Robert E. Stake, op. cit, p.4.

⁹⁶ Ver Donald Schön, *El profesional reflexivo*, op. cit.

Este itinerario me llevó hacia una *interpretación narrativa* de la experiencia de investigación en su totalidad, tanto en el estudio de los dos casos como en el estudio del mismo proceso de investigación de doctorado. Connely y Clandinin afirman que los seres humanos son "*organismos narradores*"⁹⁷ y que el estudio de la narrativa es el estudio de las formas en que experimentamos al mundo.

La investigación se plasmó entonces en un *Relato de viaje* que es un híbrido entre una narración y un ensayo.

El diario en la experiencia de investigación

*"Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?
Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos
enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón." 98*

Eduardo Galeano

Cuando tuve que elegir una forma de documentar el trabajo de campo, elegí el *diario*. Ya había elegido tener un diario personal para documentar y reflexionar sobre mi doctorado y para describir mi mirada de los países por los que viajaba durante la investigación, por lo cual escribir un diario de la experiencia educativa me pareció lo más adecuado, ya que estaba en sintonía con la forma en que estaba documentando mi proceso de formación hasta aquel momento.

Además, como tenía la intención de entregar mi documento sobre el trabajo de campo a los chicos, a las chicas, y a los profesores y profesoras que me acompañarían en la experiencia, el diario me pareció una buena forma de comunicación: en él podía escribir la descripción de lo que ocurría, y también mis sensaciones, pensamientos, ideas, dudas, reflexiones.

Varios autores⁹⁹ abordan tres problemáticas básicas relacionadas con la escritura del diario, o de las notas de campo, a saber: *qué cosa escribir, cuándo y durante cuánto tiempo*.

Qué cosa: desde luego, no es posible escribir todo lo que ocurre en la experiencia. Además, es cierto que cada narración de la realidad siempre estará distorsionada, porque se hace desde un punto de vista, y porque forzosamente se focaliza en algunos aspectos más que otros, dependiendo de la finalidad que se propone. En mi caso,

⁹⁷ F. Michael Connely y D. Jean Clandinin, *Stories of Experience and narrative inquiry*, artículo en la revista *Educational Researcher*, Vol.19, No5, 1990, p.2.

⁹⁸ Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, Catálogos, Buenos Aires, 2004, p.106.

⁹⁹ Cfr. Martyn Hammersley y Paul Atkinson, *Ethnography: principles in practice*, Routledge, New York, London, 1995; Michael Quinn Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, London, 1990; Peter Woods, *La escuela por dentro*, op. cit., y Steven Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, México, 2007.

estando yo interesada en intentar la construcción de un ambiente de aprendizaje y enseñanza más democrático, me focalicé en particular en la relación con los chicos y las chicas, y especialmente en aquellas dinámicas de la relación educativa que, creo, se diferenciaban del estilo normalmente utilizado en la escuela como, por ejemplo, la toma de decisiones en grupo mediante las discusiones, la ausencia de sanciones, el proceso de definición de los límites, la autonomía en la gestión de las actividades durante la sesión. Cuando: los autores discuten el cuándo y si es aconsejable tomar notas durante las observaciones. En mi caso, tratándose de una práctica, y no de una observación, tomar notas durante las sesiones hubiera sido imposible. Simplemente, intentaba prestar mucha atención a todo, y luego escribía apenas llegaba a casa.

Los alumnos y los profesores sabían que estaba escribiendo un diario, y en ambos casos entregué el diario para que pudieran leerlo. En la experiencia mexicana, los alumnos participaron en la redacción del diario, teniendo un tiempo para escribir al final de cada sesión.

Durante cuánto tiempo: el tiempo de escritura del diario coincidió con el tiempo de la práctica, que fue diferente en los dos casos. En la Argentina, me quedé en la escuela por un periodo de tiempo más largo, pero iba a la escuela sólo algunos días de la semana y las sesiones duraban una hora o una hora y media con un recreo. En México, me quedé en la escuela por un periodo de tiempo inferior, también por problemas que aparecieron en el camino, pero iba a la escuela todos los días y las sesiones duraban dos horas y media sin recreo.

Sucesivamente, terminadas las experiencias, pude retomar el diario y desarrollar las reflexiones que en la primera versión eran como semillas: ya estaban ahí los elementos para extenderlas y enriquecerlas, y pude hacerlo también gracias a los consejos de mi tutor.

Además del diario sobre las experiencias educativas realizadas en Argentina y México, escribí otros dos: uno personal y uno sobre los viajes.

El diario personal, lo escribí durante todo el periodo de doctorado, aunque de manera discontinua: escribía cuando sentía la necesidad de hacerlo. En este diario normalmente no describía lo que ocurría, sino que me servía para poner en palabras y volcar hacia afuera mi mundo interior que bullía mientras avanzaba en la experiencia de doctorado. Así que en él escribía mis estados de ánimo, mis ideas, mis inquietudes, mis preguntas, mis sensaciones, mis deseos, mis perplejidades, mis tomas de decisiones. Todo con un lenguaje lleno de metáforas, ya que a veces es difícil encontrar las palabras adecuadas para expresar lo que uno siente.

Escribirlo me sirvió para desahogarme de aquello que tenía dentro, que hacía ruido y me causaba movimientos de entrañas. Sé que no tengo un pensamiento estructurado en una forma lógica lineal que busca conexiones de causa y efecto, sino un tipo de pensamiento más bien intuitivo y analógico, para nada lineal: continuamente de una idea brinco a otra hasta diseñar una especie de telaraña sin fin. Soy consciente de que esta forma de pensar no casa bien con el tipo de estructura requerida en la redacción de un ensayo académico, que normalmente desarrolla un discurso sistematizado, lógico, dividido claramente en partes desde un comienzo hasta un final.

De aquí, creo que arranca mi dificultad para escribir la tesis en una estructura lógica y mi propensión para escribir en una forma más "libre", más literaria y poética.

Cuando intenté redactar la tesis en una forma estructurada, volví a leer el diario personal y me di cuenta de que existían muchos puntos de contacto entre los análisis que estaba escribiendo y aquellas páginas de diario llenas de metáforas y pensamientos intuitivos:

por esta razón, a veces, en la tesis aparecen fragmentos del diario relacionados con el discurso que estoy desarrollando.

El prólogo, que habla del itinerario de tesis en una forma más "lírica" (utilizo la definición que de él dio mi tutor), lo desarrollé basándome principalmente en el diario personal. Creo que el texto del prólogo se acerca mucho más a mi forma de pensar y de investigar que este primer capítulo, en el cual intento ser lo más sistemática posible. Lo que ciertamente no logré expresar en el prólogo fue mi estudio de los autores que en este capítulo, creo, es más evidente y relacionado con el trabajo de tesis: desde luego que es una carencia por mi parte, y quizás una debilidad de mi forma de escribir, más libre y literaria.

El diario sobre los viajes se dividió en dos partes, una que escribí en la Argentina y la otra, en México. No se trata de diarios redactados en días reales, más bien hice una condensación de cosas que me fueron pasando a lo largo de los viajes que realicé durante y también en un periodo anterior al doctorado, eligiendo sucesos y anécdotas que encontré significativos para describir los países en los cuales desarrollé el trabajo de campo. Desde luego que los diarios de viajes se basan en mi experiencia personal, por lo cual la imagen que pinto de los dos países es muy subjetiva.

Me extendí explicando cómo escribí los diarios de los cuales nació esta tesis porque creo que puede servir al lector para comprender mejor lo que lee, y porque Darren Newbury, en su artículo *Diaries and Fieldnotes*,¹⁰⁰ evidencia que muy pocos investigadores dicen abiertamente *cómo* fueron escritos los diarios a partir de los cuales redactaron sus textos.

Ahora, después de haber escrito acerca de cómo los redacté, quisiera considerar los elementos que constituyen un diario, y su carácter personal.

Michael Patton, en el ensayo *Qualitative Evaluation and research methods*,¹⁰¹ escribe acerca de las características y de las funciones de las "notas de campo": yo utilicé un diario, pero creo que se pueden aplicar los mismos principios, ya que según el autor las notas de campo incluyen: las descripciones; las citas directas de frases pronunciadas por quienes están involucrados en el trabajo de campo, (en mi caso, los alumnos y los profesores); los sentimientos, las reacciones a la experiencia y las reflexiones personales del investigador; y también las intuiciones, las interpretaciones, las hipótesis de trabajo y el comienzo de los análisis de la experiencia.

Darren Newbury¹⁰² sostiene que un diario es una mezcla de todos los diferentes elementos de un proyecto de investigación: las experiencias, las observaciones, las ideas, las lecturas y también es una forma de "capturar" las relaciones entre todos los elementos.

Hammerley y Atkinson¹⁰³ evidencian la importancia de documentar en el diario, además de la descripción del trabajo de campo, los sentimientos y el involucramiento del investigador: el yo del investigador es importante porque influye en el desarrollo de la investigación, en las relaciones de trabajo de campo y en las elecciones necesarias para seguir con el trabajo.

¹⁰⁰ Darren Newbury, *Diaries and Fieldnotes in the Research Process*, en *Research Issues in Art Design and Media*, Issue I, Birmingham Institute of Art and Design, University of Central England, Autumn 2001, p.4.

¹⁰¹ Michael Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, op. cit., p.241, 242.

¹⁰² Cfr. Darren Newbury, *Diaries and Fieldnotes*, op. cit., p.3.

¹⁰³ Martyn, Hammersley y Paul Atkinson, *Ethnography: principles in practice*, Routledge, New York, London, 1995, p.192.

Relato de viaje es una investigación basada en dos experiencias profesionales y en la reflexión sobre ellas: Newbury¹⁰⁴ señala que, después de Donald Schön, la práctica es considerada una forma de investigación, y que el *diario reflexivo* sirve para construir y comunicar conocimiento.

Pienso que el diario de las experiencias realizadas en Argentina y México es, en esencia, un diario de reflexión sobre mi práctica educativa.

Intenté ir más allá de mí misma y de mi experiencia particular a través de las reflexiones y de los análisis que, según Hammersley y Atkinson¹⁰⁵, representan la posibilidad de transformar una experiencia particular en un potencial conocimiento público.

La reflexión sobre la experiencia

*"La realidad es un manojo de poemas sobre los cuales nadie reclama derechos de autor. Debajo de cada piedra, de cada baldosa, se esconde un poema."*¹⁰⁶

Mario Benedetti

La investigación se basa en la reflexión sobre dos casos de experiencias educativas.

En el 2009 realicé la primera en Argentina, en una escuela de la periferia de Buenos Aires, y en el 2010 la segunda en México, en una escuela rural.

No se trató de observaciones, porque no fui a observar el trabajo de una maestra o de una profesora, sino que fue la realización de un pequeño proyecto¹⁰⁷ que presenté a las escuelas. Decidí realizar la investigación basándome en mi práctica profesional porque me reconozco, antes que nada, en el rol de educadora, ya que antes de empezar el doctorado trabajé como educadora de niños, bebés, personas diversamente hábiles y adolescentes. Además, conozco mi forma de aprender, y sé que se basa en la práctica más que en otra cosa: aprendo gracias a mis experiencias más de lo que puedo aprender leyendo libros o observando el trabajo de otro. Desde luego que la lectura y la observación también son fundamentales, pero siempre, en cada ocasión de aprendizaje, necesito tener una experiencia directa para sentir que realmente aprendí algo, que pude construir conocimientos nuevos para mí, conocimientos que puedo utilizar en distintas situaciones, cada vez reestructurándolos sobre la base de la situación concreta en la que me encuentro.

Esto vale, en mi caso, para cada aprendizaje, no solamente para el relacionado con la educación. Por ejemplo, leí muchas recetas de cómo preparar el pan, y observé a diferentes personas preparando pan, pero cuando me puse a hacerlo, no pude. Tuve que intentarlo muchas veces para lograr cocinar un pan aceptable, y cada vez necesité hacer varias pruebas para entender cómo hacerlo.

Lo mismo ocurrió con los masajes: recibí muchos masajes y observé masajistas mientras trabajaban, también tomé clases teóricas de masaje, pero lo que verdaderamente me permitió aprender a masajear fue la práctica: involucré a mis

¹⁰⁴ Darren Newbury, *Diaries and Fieldnotes*, op. cit., p.4.

¹⁰⁵ Martyn, Hammersley y Paul Atkinson, *Ethnography*, op. cit. p.192.

¹⁰⁶ Mario Benedetti, *Vivir adrede*, op. cit., p.81

¹⁰⁷ Para el texto del proyecto, ver el siguiente apartado, *Desde la Pedagogía del Oprimido*.

amigas en mi proceso de aprendizaje para que me permitieran hacer experiencia con ellas, porque de otra forma no hubiera podido aprender.

En Argentina y en México, mientras realizaba el trabajo de campo, escribí un diario. En ambos casos fue una oportunidad de reflexionar sobre mi práctica educativa, y también una posibilidad de comunicar con alumnos y profesores, especialmente en México, donde los chicos participaron en su escritura y cada día lo preparaba para que al comienzo de la sesión siguiente pudiéramos leer el de la anterior.

Creo que mi trabajo puede ser considerado un *diario reflexivo*¹⁰⁸: la investigación se basa en una experiencia profesional práctica sobre la cual reflexiono mediante un diario que utilizo para construir y comunicar conocimiento.

Además, la forma en que lo escribo es *narrativa*.

Según Connely y Clandinin¹⁰⁹ existe toda una literatura sobre educación que tiene cualidades narrativas y, sin embargo, no aparece como parte de la "familia" de la investigación narrativa. Es una literatura que cuenta historias de profesores relatadas por ellos mismos o por otros. Existen, además, estudios que utilizan la narración para transmitir los datos, y también utilizan los relatos de profesionales como datos de la investigación.

A este tipo de trabajos narrativos pertenece el ensayo de Donald Schön, *El profesional reflexivo*,¹¹⁰ donde el autor investiga sobre "el arte" de los profesionales que, a pesar de las dificultades, logran desarrollar su trabajo de la mejor manera posible, generalmente de una forma no consciente e intuitiva, es decir, definen los problemas y los solucionan pero no saben explicar *cómo* lo hacen. Y, además, no valoran su arte, su capacidad de reflexión y de búsqueda de soluciones creativas en su práctica laboral.

El problema de esta gran falta de valoración tiene su origen, según Schön, en la herencia del pensamiento positivista.

El positivismo se instauró en las universidades de los Estados Unidos a finales del siglo XIX hasta comienzo del siglo XX, paralelamente a un crecimiento del utilitarismo y del desarrollo de la tecnología. El pensamiento positivista era hegemónico, e instauró una fuerte división entre práctica y teoría, levantando un muro entre la investigación - que era tarea de la universidad - y el trabajo práctico que les correspondía a los profesionales de los distintos ámbitos laborales. La investigación era considerada superior a la práctica, así que la universidad se encargaba de estudiar y producir modelos que los profesionales aplicaban en la práctica cotidiana.

Pero no funcionó: los modelos teóricos se revelaron inadecuados a la complejidad de la vida real, y los profesionales entraron en una crisis, ya que se sentían incapaces de desarrollar sus trabajos, de responder a las necesidades de la sociedad en la que vivían. Sin embargo, los profesionales conseguían definir los problemas que encontraban diariamente en su trabajo y luego inventaban soluciones creativas que se salían de los modelos teóricos producidos por las universidades.

Donald Schön observó a profesionales mientras se orientaban en una situación problemática y borrosa hasta definir claramente los problemas para luego crear soluciones basándose en sus conocimientos y en su experiencia profesional: es en la

¹⁰⁸ Darren Newbury habla de la importancia del diario reflexivo en la construcción y comunicación de conocimiento en *Diaries and Fieldnotes*, op. cit.

¹⁰⁹ Cfr. Michael Connely y Jean Clandinin, en *Déjame que te cuente*, op. cit. p.17.

¹¹⁰ Donald Schön, *El profesional reflexivo*, op. cit.

práctica, y sobre la práctica, que el profesional reflexiona, investiga para solucionar los problemas del trabajo de cada día, y así produce nuevo conocimiento.

Como educadora, el doctorado representó para mí una ocasión de reflexionar sobre mi práctica educativa, y elegí hacerlo por medio de un diario reflexivo escrito en un estilo narrativo.

Escribir un diario sobre los trabajos de campo de Argentina y México me permitió tomar una conciencia más profunda de mi forma de trabajar y de entender la educación, también intenté llevar mis reflexiones de la situación particular que estaba viviendo un poco más allá de la situación misma, con la intención de que pudieran ser útiles a otros educadores.

Es cierto que la experiencia me produjo cierta dosis de incertidumbre, como todo viaje, como toda relación educativa. De hecho, era lo que deseaba: vivir el viaje, la experiencia educativa, sin tenerle miedo a lo inesperado. Mi propósito fue construir la relación educativa poco a poco, entre lo imprevisible y previsible de cada día. Sé muy bien que en educación no existen "recetas" o "manuales de uso", por lo tanto la incertidumbre no fue algo espantoso, sino una cualidad natural del encuentro.

Esta se manifestaba con más fuerza cuando aparecía algún problema o, mejor dicho, cuando se generaba una situación problemática.

Según Donald Schön, una de las dificultades principales en la práctica profesional es la *definición del problema*¹¹¹: en efecto, los problemas no se presentan, en la práctica, como ya dados, ya formulados, ya claros. Con lo que un profesional, por ejemplo un educador, un médico, o un arquitecto, se ha de enfrentar, es con una situación problemática, compleja, confusa, borrosa, no cristalina.

En mi experiencia, relatada en los diarios en los siguientes capítulos, los problemas ocurrían, se generaban y cada vez era necesario entender qué estaba pasando, dar una forma a la situación de dificultad, lo cual normalmente era muy complejo, porque se trataba de asuntos que involucraban a muchas personas al mismo tiempo. Además, en los encuentros afloraban poco a poco, o explotaban, cuestiones antiguas que los grupos tenían desde hace años y que nunca habían resuelto.

Estuvo claro, desde el principio, que la práctica, para poder seguir adelante, necesitaba de una reflexión constante: sin ella no hubiera sido posible seguir con la relación educativa. La continua reflexión sobre la práctica educativa es una de las necesidades de la pedagogía de Paulo Freire: *"Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor."*¹¹²

La reflexión sobre la práctica lleva a una espiral positiva que mejora tanto la práctica como la capacidad de reflexión del educador. Utilizando mi capacidad de reflexión, intenté ser una educadora crítica, no dogmática, abierta al diálogo, al cambio, a la transformación.

En mi caso específico, la reflexión se desarrolló en tres dimensiones: conmigo misma, con los alumnos, con adultos.

Dialogaba conmigo misma, con la Erica del pasado, del presente y del futuro, en una dimensión que era sobretodo temporal. Es decir, me concebía como una educadora en el tiempo, pensaba en situaciones que habían ocurrido horas, días, meses o años atrás, para intentar comprender lo que me estaba pasando, lo que nos estaba pasando en la relación. Intentaba comprender el momento presente relacionándolo con lo que había ocurrido en

¹¹¹ Donald Schön *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 2006, p.43.

¹¹² Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.116.

una sesión de hace una semana, recordándome a la vez de una situación parecida que había vivido en otro lugar y en otro tiempo, buscando así comprender mejor lo que estaba sucediendo en la escuela-galpón en Buenos Aires o en la Escuela de Maíz en San Andrés de la Cal. También dialogaba con el futuro, me proyectaba un poco más allá e intentaba imaginar un posible desarrollo de las sesiones, así como se hace con un cuento del cual no se conoce el final, pero se pueden hacer conjeturas sobre cómo seguirá la historia. Pensaba en el futuro porque deseaba que la situación educativa sí tuviera un futuro, es decir, que cambiara, se desarrollara, se transformara, que siguiera su camino. A veces podía imaginar cierta dirección del camino que efectivamente ocurría, mientras que otras veces los sucesos llegaron, para mí, inesperadamente.

El diálogo conmigo misma también me servía para reflexionar sobre mis cambios como educadora, mi crecimiento con respeto al pasado, mis expectativas, mis esperanzas y mis proyectos de futuro: la educadora que fui en el pasado llegaba hasta al presente y se asomaba al horizonte futuro. De este modo, con este diálogo temporal, podía dar un significado a lo que estaba ocurriendo y también podía darme un significado a mí misma como educadora.

Pero la soledad en la reflexión es necesaria mas no suficiente, y por cierto una de las mejores formas de entender al otro es relacionarse con él o con ella, y no elucubrar en solitario sobre sus pensamientos y sus emociones. Entonces dialogaba con los alumnos, para pensar juntos, para preguntarnos qué estaba pasando, para entender las situaciones que estábamos viviendo, para descubrir qué era lo que deseábamos hacer, lo que nos gustaba, lo que queríamos, lo que necesitábamos. La reflexión con lo chicos se desarrollaba normalmente en grupo, como un debate, cada vez que se presentaba una situación problemática: normalmente era un conflicto lo que desataba la necesidad de un momento de reflexión, de diálogo. Además, en cada sesión, en el círculo del inicio o del final, se hablaba de la dirección que estaba tomando el grupo, del trabajo que habíamos empezado la vez anterior, de lo que hubiéramos hecho en los próximos días. Se habló mucho de la percepción que el grupo estaba teniendo del trabajo, de su vivencia de la experiencia, se discutía de una u otra mirada, de una u otra forma de entender lo que estaba ocurriendo.

En fin, dialogaba conmigo misma y con los alumnos, y también con los adultos que de alguna forma estaban involucrados, directamente o indirectamente: profesoras, maestros, amigos y amigas. En la reflexión sobre el trabajo, me fue necesario el apoyo y la disponibilidad de adultos a los cuales poder contar dudas e inquietudes, con los cuales pude razonar sobre los próximos pasos a seguir, alguien que también fuera capaz de darme fuerza y de levantarme el ánimo cuando todo me parecía atorado, difícil de desenredar.

Los demás, ya fueran chicos o adultos, me ofrecieron claves para interpretar las situaciones y consejos para seguir los encuentros.

Para terminar, quisiera cerrar con una breve reflexión acerca de la relación entre universidad y trabajo de los profesionales.

A pesar de la crisis del positivismo, en la universidad la separación entre el conocer y el hacer que el positivismo instauró - y que se demostró disfuncional - todavía está muy marcada, al punto que Donald Schön escribe: *"Los profesionales y los investigadores tienen propensión a vivir cada vez más en mundos diferentes, a perseguir iniciativas diferentes y a tener muy poco que decirse unos a otros."*¹¹³

¹¹³ Donald Schön *Formare il professionista riflessivo*, op. cit., p.312.

No conozco bien el mundo de la universidad, porque no he pasado suficiente tiempo en él. Mi experiencia como estudiante, anterior al doctorado, fue de cinco años de cursos. Sumando los tres años de doctorado, posición, en Italia, que no está bien definida sino que es una especie de limbo, (ya que el doctorando se permanece como estudiante y todavía no se es investigador, pero se un poco más "considerado" que los otros estudiantes de licenciatura y de maestría), añadiendo los tres años del doctorado puedo llegar a ocho años.

Durante mis años de estudio, tuve la suerte de trabajar como educadora.

Si en este momento pienso en la teoría que he aprendido en la facultad y la comparo con la realidad de la práctica de mi trabajo, la afirmación de Donald Schön me impacta mucho, porque la considero muy verdadera, por lo menos en lo poco de experiencia que tengo: la brecha entre la teoría de los investigadores y la práctica de los profesionales es muy profunda y esto no es útil, ni a unos ni a otros.

También por esta razón decidí emprender una investigación que intenta estar más cercana a la práctica real de los profesionales educativo, utilizando mi experiencia y mi rol de educadora.

Desde la Pedagogía del Oprimido

"Y no es posible andar sin la esperanza de llegar"¹¹⁴

Paulo Freire

La esperanza es la esencia del viaje.

La esperanza de llegar para después volver a partir, una y otra vez. La esperanza nutre el viaje: nos permite seguir adelante aun cuando todo parece irremediabilmente inmóvil e inmutable.

De la misma forma, no hay auténtica educación sin esperanza: una educación que no tiene esperanza en la posibilidad de un cambio es una negación de la educación misma. *"Cambiar es difícil pero posible"*¹¹⁵, decía Paulo Freire: la necesidad y la utopía de cada educador, de cada educadora, es transformarse a sí mismo y transformar la realidad para que ambos sean más humanos, más libre, más justos.

Cuando terminé la secundaria, durante un año no me acerqué a la universidad porque la juzgaba, sin ni siquiera conocerla, demasiado difícil para mí. Pero, después de un año, mi deseo de devenir educadora pudo más que mis temores, así que me matriculé en la facultad y encontré trabajo como educadora de apoyo en una escuela¹¹⁶.

Quizás fue porque volví a la escuela con otro rol, con otra mirada, por lo que mi primera impresión fue considerar que los niños tenían que soportar cada día una serie de circunstancias opresivas y frustrantes, y que la escuela no era un lugar libre, sino más bien era un lugar en donde se les imponían continuamente qué hacer y qué decir.

¹¹⁴ Paulo Freire, *El grito manso*, op. cit., p.31.

¹¹⁵ Ivi, p. 69.

¹¹⁶ En Italia no existe una ley que exija el título universitario de educador para poder trabajar con personas diversamente hábiles en la escuela o en otras instituciones.

Philip Jackson, en *La vida en las aulas*¹¹⁷, compara las escuela con instituciones totalitarias como la cárcel y el manicomio: "*las escuela se asemejan a las llamadas instituciones totales, como las prisiones, hospitales psiquiátricos y otros, en que un subgrupo de sus habitantes, los alumnos, se ve sometido involuntariamente a la institución, mientras que otro subgrupo, el personal docente, tiene mayor libertad de acción y, lo que es más importante, tiene libertad para abandonar la institución.*"¹¹⁸

Desde luego que no se puede comparar en su totalidad una escuela con una cárcel o con un manicomio. El autor se refiere a características puntuales, por ejemplo, el hecho de que los alumnos son obligados a ir a la escuela: tienen que ir, quieran o no, cada día durante muchos años. Los alumnos transcurren mucho de su tiempo en ella, y ahí deben aprender reglas que a menudo entran en conflicto con sus deseos o sus necesidades. La escuela es un ambiente uniforme: todos los alumnos tienen que estudiar el mismo programa, las actividades están marcadas temporalmente en una forma estandarizada, y todas las aulas se parecen entre sí. La escuela se rige por un sistema de normas a las cuales los alumnos tienen que obedecer, de otra forma tendrán sanciones de algún tipo. El alumno es continuamente observado, evaluado y juzgado. La autoridad pertenece al profesor: no se supone que el alumno pueda decidir las actividades del día o qué tema estudiar. La distribución del poder está claramente desequilibrada: el profesor es más libre que el alumno, tiene más privilegios, tiene cierta posibilidad de elección. El poder del profesor se expresa en el control que tiene sobre los alumnos, el sistema de poder jerárquico es muy evidente y rígido: un grupo domina sobre el otro.

Claro que cada escuela tiene una gestión diferente, y el profesor construye, en su espacio, un tipo de relación específica con sus alumnos. Pero también es cierto que los que acabo de mencionar son rasgos distintivos de la institución escolar concretados por Philip Jackson, y creo que cada alumno puede recordar varios de ellos en su experiencia, más allá de que sus años de estudios fueran, o no, placenteros.

Pensando en esta visión de la escuela, mi deseo fue intentar construir una pequeña experiencia que se diferenciara de esta visión, una experiencia menos opresiva y más democrática.

Además, deseaba poner a prueba mi capacidad concreta de ser educadora comparada con mi convicción teórica de la necesidad de una escuela más libre y democrática. Necesitaba, en pocas palabras, poner a prueba mi coherencia educativa.

Es fácil hablar de "participación de los niños", de "diálogo", de "toma de decisiones compartida entre profesores y alumnos", de "libertad de expresión".

Es fácil sobretodo cuando está de moda, cuando todos hablan de estos temas, cuando el pensamiento más difundido es que un "buen profesor" es un profesor que escucha las necesidades de sus alumnos, que se da cuenta de las cualidades de cada uno y sabe como potenciarlas. Un profesor que no impone su autoridad, sino que es respetado por sus alumnos por su valor y su capacidad de enseñar.

Es fácil hablar, pero más difícil es hacer. Además, no todos los que hablan de la libertad del alumno desean realmente que los alumnos sean más libres para hablar, pensar y actuar, porque la libertad del alumno puede poner en dificultad al profesor, a su autoridad y a su rol. El resultado es una gran discrepancia entre la teoría pedagógica y la práctica educativa, una fuerte incoherencia entre el discurso y la acción.

A este propósito, Paulo Freire escribía, en su libro de cartas abiertas a los maestros:

¹¹⁷ Philip Jackson, *La vida en las aulas*, op. cit.

¹¹⁸ Ivi, p.47,48.

*"La práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como práctica educativa."*¹¹⁹

Un educador incoherente podrá mantener su autoridad solamente con la imposición del poder que le otorgan su posición y su rol en el interior de la institución escolar, pero difícilmente será un profesor respetado y querido por sus alumnos.

Es difícil ser una persona coherente en el día a día, porque cuando nos damos cuenta de las diferencias que separan nuestro discurso de nuestra práctica, encontramos mucha resistencia para cambiar una u otra, para que nuestro discurso pueda adherir más a nuestra práctica y viceversa.

Quizás ocurre porque tenemos la experiencia de vivir en un mundo repleto de incoherencias entre los buenos propósitos declarados para lograr una sociedad más justa, más pacífica y más respetuosa del medio ambiente, y la realidad de los hechos que nos muestra cada año más desigualdad entre ricos y pobres, más conflictos armados, más contaminación y destrucción de recursos naturales para su empleo en el mercado. En fin, además de querer realizar una investigación basándome en mi trabajo profesional porque pienso necesario desarrollar investigaciones que vayan en contra de la costumbre de separar la teoría de la práctica, la experiencia podría ser también una gran ocasión para darme cuenta del grado de coherencia entre mi discurso y mi práctica educativa.

Para guiarme en la práctica educativa elegí basarme en la *Pedagogía del Oprimido*.

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire siempre me emocionó mucho, porque surge de la vida real y analiza problemas concretos. Creo que es un pensamiento muy cercano a la gente de todos los días, un pensamiento valiente porque se atreve a tratar temáticas como la opresión y la libertad.

Cuando comencé la investigación, aspiraba a construir, en una escuela, una pequeña experiencia educativa más democrática de la que se vive normalmente en las aulas de las escuelas en Estados Unidos, en Italia, en Argentina, en México o en otras partes del mundo. Cuando digo que buscaba una experiencia más *democrática*, quiero decir que mi intención era realizar una experiencia educativa en la que los educandos tuvieran mayor libertad de la que normalmente tienen en la escuela, más autonomía, y la posibilidad de elegir junto conmigo el desarrollo de las sesiones. También creo que en una educación democrática, es decir, no opresiva, el educador tiene realmente que darse cuenta de la necesidad de aprender de sus alumnos, y que los educandos puedan, al mismo tiempo, sentirse educadores, tomar conciencia de sus saberes y de su capacidad para enseñar a otras personas.

Paulo Freire escribió: *"Crear posible la realización de un trabajo en el que el contexto teórico se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su contexto concreto sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace indiferente e independientemente de lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela."*¹²⁰

Los educandos no llegan a la escuela totalmente vacíos. Saben cosas. Tienen conocimientos que han aprendido en la casa, en la calle, en el teatro, en la carpintería con el tío, en el campo con el abuelo, en el gimnasio. Tienen experiencias de aprendizaje más allá de la escuela, pero en la mayoría de los casos no son conscientes de sus saberes y habilidades, también porque la escuela no los valora. No sólo no los valora, sino que prescinde de ellos: no toma en consideración los conocimientos de los

¹¹⁹ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.82.

¹²⁰ Ivi, p.108.

educandos para construir un aprendizaje significativo para ellos, un aprendizaje relacionado con su realidad, con su experiencia.

En fin, mi deseo era, también, que los educandos pudieran darse cuenta de que ya sabían muchas cosas, que no eran totalmente ignorantes. Por ejemplo, muchos alumnos tenían buenos conocimientos de cierto tipo de música o de baile, otros iban a cultivar el campo con su familia y habían aprendido cómo hacerlo. Había un niño apasionado por los dinosaurios, otro que sabía todo sobre fútbol. Conocí a una niña muy perspicaz, que tenía la capacidad de leer las situaciones en las cuales se encontraba el grupo, siempre entendía lo que estaba pasando y lo podía poner en palabras. Conocí a un niño que sabía organizar el grupo para que hiciera una actividad. Conocí a una niña que sabía muy bien cómo escuchar a los demás, otra que siempre intentaba mediar en los conflictos y muchas veces lo lograba. Otro niño sabía explicar las cosas de un forma que resultaba clara para todos. Y otro que sabía expresar la voluntad del grupo. Y otro que tenía una gran disponibilidad para poner las cosas en entredicho y cambiarlas.

Para no perderme, para no perder mis propósitos en la preparación y en el desarrollo de la experiencia de trabajo de campo, tanto en la Argentina como en México, intenté no olvidarme nunca de tres palabras clave, de tres ideas que, esto me parecía, estaban directamente relacionadas con mi propósito de construir una experiencia educativa más democrática.

Las tres palabras eran: *Curiosidad, Autonomía, Humanización.*

Por cada palabra propongo aquí una reflexión de Paulo Freire.

Curiosidad: *"Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y al volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores."*¹²¹

Antes que nada, intenté no dejar nunca de ser curiosa hacia los educandos. Si no me interesaba por ellos, por su forma de ser y de actuar, no hubiera podido conocerlos. No hubiera podido construir nada junto a ellos. La curiosidad nos empuja a la exploración y al descubrimiento. Además, si la curiosidad espontánea que todo ser humano posee de forma innata es entrenada, puede volverse una curiosidad crítica. Una curiosidad crítica no es dogmática, es abierta, disponible al cambio, a la escucha, a considerar diferentes miradas. Una curiosidad crítica está dispuesta a estudiar, a confrontarse con los demás, a buscar en profundidad el significado y la esencia de las cosas.

También intenté prestar atención a la curiosidad de los educandos: ¿Qué cosa les interesaba conocer? Y, ¿en qué forma? ¿De qué querían hablar, qué actividades querían realizar? ¿Qué necesitaban? Teníamos la libertad de plantear nuestras preguntas y de buscar respuestas, teníamos la posibilidad de construir una forma de estar juntos y de buscar lo que queríamos.

Autonomía: *"El ejercicio de una autoridad democrática, respetuosa de la libertad del educando que, posibilitando a éste las condiciones para que experimente su libertad, lo lleve a la conciencia de la autoridad. Es el célebre camino que se recorre de la heteronomía a la autonomía."*¹²²

El tema de la libertad, relacionado con la autonomía, fue quizás el más problemático en la experiencia. Ser más autónomos implica la posibilidad de tener cierta libertad.

Libertad de pensar, de actuar, de tomar decisiones, de opinar, de elegir hacer algo o no hacerlo. Pero la escuela no es un lugar libre, los niños no pueden decidir qué hacer ni cuándo hacerlo. Tampoco pueden desplazarse libremente y rechazar realizar cierta actividad si no quieren. Rara vez se les pregunta qué prefieren hacer y se organizan las

¹²¹ Paulo Freire, *El grito manso*, op. cit., p.54.

¹²² Paulo Freire, *Educación y actualidad brasileña*, Siglo XXI, México D.F., 2001, p.45,46.

actividades sobre la bases de sus preferencias, demandas o necesidades. Normalmente no pueden opinar en la toma de decisiones que, sin embargo, les involucran directamente.

La libertad puede traer problemas. El profesor puede tener temor a perder su control sobre el grupo, y puede encontrarse en dificultad en la gestión de situaciones inesperadas. La libertad implica menos estructuración y más incertidumbre, más capacidad de acoger lo imprevisible y de enfrentarlo. La libertad implica también mucha responsabilidad por parte de todos, para no lastimar, no aprovecharse de los demás, no perderse. La libertad es un riesgo, pero es un derecho y es necesaria en la construcción de la autonomía. Sin libertad sólo hay dependencia, nunca autonomía. Según Freire, una autoridad democrática respeta la libertad de los educandos. Intenté, en las sesiones, dialogar de todo y no dar nada por sentado, ni imponer mi voluntad. Las decisiones eran tomadas en grupo: normalmente tratábamos de llegar a un acuerdo entre todos, pero cuando ya no era posible votábamos. Tomada una decisión, lo importante era comprometerse a respetar la propia palabra y las decisiones adoptadas por el grupo. Las decisiones y las acciones a ellas consecuentes eran expresión de la misma voluntad y autoridad del grupo.

Desde luego que los roles permanecían, por lo tanto cuando ya no había diálogo, ni escucha, sino que sólo había una confusión en la que cada uno hacía lo que quería y no se respetaban las decisiones tomadas, entonces utilizaba mi rol de educadora para pedir un momento de reflexión y de diálogo, ya que la situación se nos estaba yendo de las manos, y lo que habíamos hablado no era lo que estaba pasando.

La libertad puede desorientar: en ella podemos perdernos. Acostumbrados a vivir rodeados por límites que nos imponen ciertas normas, formales o informales, es difícil hacer propuestas, elegir, tomar decisiones en grupo, entender hasta dónde llegar, cuáles son los límites de cada situación y en cada relación. Aprender a manejarnos en libertad no es nada sencillo, pero es necesario para empezar a experimentar cierta autonomía.

Autonomía de pensamiento, de acción, de gestión de los tiempos y de los espacios.

Para favorecer la autonomía de los educandos, los impulsaba a dialogar, a tomar decisiones, a elegir por ellos mismos y a buscar soluciones a situaciones problemáticas con mi apoyo, si lo deseaban, pero nunca quise sustituirles cuando aparecía un conflicto, una dificultad o cuando simplemente se trataba de elegir una cosa en lugar de otra.

Humanización: "*Cada uno es un proceso y un proyecto, no un destino.*" ¹²³

La humanización del ser humano viene de su liberación de la opresión.

Una forma de opresión hacia el otro es pensarlo como definido, como determinado, con su futuro ya decidido. Si el educador no tiene confianza en las posibilidades de crecimiento del educando, es muy posible que el educando tampoco crea en sí mismo y en la posibilidad de mejorarse.

Paulo Freire nos enseñó que la opresión más fuerte la llevamos adentro, y que librarnos de ella es un proceso muy difícil y doloroso¹²⁴.

La opresión interna puede tener muchas formas. Creo que entre los chicos y chicas que conocí, existían varias formas de opresión interior. Por ejemplo, la convicción de no poder entender las cosas por ser poco inteligente. La aceptación de malos tratos por parte de los demás, inclusive de mi familia, porque así siempre fue y así me acostumbré. La convicción de no poder ir más allá de lo que hicieron mis papás. La convicción de

¹²³ Paulo Freire, *El grito manso*, op. cit., p. 54, 55.

¹²⁴ Cfr, Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Torino, 2004.

ser un chico problemático, porque todos los profesores me lo dicen. La convicción de no ser querido, porque mi mamá se fue y me dejó. La convicción de no poder jugar, porque los demás se van a burlar de mí. La convicción de que seré migrante, que tendré que dejar mi país y mi familia, aunque yo no lo quiera, porque en la familia siempre fue así.

Hay profesores que piensan que sus alumnos, aunque sean de diez, once o doce años, tienen su futuro ya decidido, porque no son suficientemente inteligentes, o porque podrían ir bien en la escuela pero no quieren estudiar, porque les gusta "meter líos", porque dada su familia pueden llegar solamente "hasta la esquina", porque ya no desarrollan interés por nada y no desean estudiar ni trabajar.

En fin, estos profesores no ven, en sus alumnos, ninguna posibilidad de cambio, de crecimiento personal y profesional. Ven su futuro como ya escrito. Paulo Freire nos invita a mirar al otro, y también a nosotros mismos, como a seres humanos no determinados, y no lo estaremos hasta el día de nuestra muerte, ya que el cambio es posible hasta el final.

Intenté siempre mirar a cada uno de los educandos como a una persona que estaba desarrollando un proyecto de vida todavía inacabado. Como a alguien con todavía mucho camino por recorrer, y muchas posibilidades por intentar. Tenía confianza en que los chicos pudieran cambiar las cosas que no les gustaban, y pudieran alcanzar ser y hacer lo que deseaban.

En la tentativa de construcción de una experiencia educativa más democrática, además de tener presente los tres conceptos de curiosidad, autonomía y humanización, un instrumento necesario, en todo momento, fue el *diálogo*.

Pero tenía que ser un diálogo verdadero, un diálogo en que todos, educadores y educandos, pudiéramos escuchar y ser escuchados. No es nada fácil, porque la escuela, con su forma de educar, nos enseña a obedecer al profesor, y a buscar estrategias para no cumplir con las normas o con las obligaciones que no nos gustan o que, por alguna razón, no queremos respetar. Pero no nos enseña a dialogar auténticamente, ya que en la mayoría de los casos, la relación que el profesor tiene con el alumno se resume en la exposición de algún tema en una materia específica, en la aplicación de una sanción o en dar un premio, en pedir escucha, silencio y obediencia, en evaluaciones y juicios. Pero no hay diálogo, la comunicación, en la mayoría de los casos, va del profesor al alumno, porque a los alumnos se les pide que se callen, que escuchen, que aprendan informaciones y que demuestren haberlas aprendido, que respeten las reglas y que cumplan con las demandas de los profesores.

Paulo Freire escribió que el diálogo es una relación que "*se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza*."¹²⁵

El diálogo es un intercambio continuo entre dos personas que se quieren, que saben ser humildes para poder cambiar, que tienen esperanza y fe en el otro, y que confían en él o en ella. El diálogo está orientado a la búsqueda de algo en común, a un proyecto compartido que pertenece tanto al educador como al educando.

Para poder realizar el trabajo de campo, necesitaba la disponibilidad de dos escuelas: mi tutora argentina, Sonia, y mi tutora mexicana, Norma, se encargaron de buscar las escuelas y de presentarme a las directoras. Además, escribí un proyecto sobre las actividades que me proponía realizar con los alumnos junto con los profesores. Este fue el proyecto que presenté a las dos escuelas:

¹²⁵ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008, p.101.

*Dibujando caminos
(de educando a educador)*

Introducción

La Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire coloca al educando y al educador en una mutua relación de aprendizaje permanente en el mundo que habitan e intentan humanizar con su acción educativa y política. Freire valora la subjetividad del educando que se expresa en sus vivencias, sus saberes y sus habilidades. La intención de este proyecto es construir una experiencia educativa en la cual los educandos descubran que también pueden ser educadores, o sea que tomen conciencia de los conocimientos y habilidades que han desarrollado pero que no saben que los tienen o no los valoran.

El proyecto *Dibujando caminos (de educando a educador)* se desarrolla en una serie de encuentros con dos grupos de chicos y chicas. La educadora que coordina los grupos utiliza la animación sociocultural y teatral, herramientas de la educación popular que intentan desarrollar el sentido crítico del educando, favorecen su participación activa en el proceso de aprendizaje y le acompañan hacia una autogestión individual y grupal en su proceso de construcción de conocimientos.

Objetivos

- Coordinar diferentes acciones recuperando los emergentes grupales para hacer posible la elaboración por parte de los niños de una nueva animación sobre la temática significativa elegida por los integrantes del grupo.
- Estimular la construcción de acuerdos grupales favoreciendo el diálogo y la autonomía, sea individual, sea de grupo.
- Estimular la expresión de ideas, sentimientos y opiniones.
- Valorar el posicionamiento de los educandos y su palabra como expresión simbólica de su propia realidad.

Descripción del proyecto

El proyecto plantea el trabajo con dos grupos de chicos y chicas para construir dos animaciones en armonía con la filosofía de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire: cada grupo tendrá la experiencia de una animación y luego la propuesta de crear, para el otro grupo, otra nueva animación sobre una temática considerada significativa por los mismos integrantes del grupo. Cada sesión no será definida *a priori*, sino que se construirá junto con el grupo, caminando juntos en dirección de los deseos declarados.

La educadora redactará un diario de la experiencia como documento y como devolución a los que participaron en el proyecto.

Al final, se le tomarán entrevistas grupales a quienes manifestarán su disponibilidad.

Primero en la Argentina, y después en México, el proyecto fue aceptado por las directoras de las dos escuelas. La duración del proyecto y mi frecuencia de asistencia a la escuela fueron concertadas con las directoras y con los profesores.

La animación en la experiencia

*"Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es mediador."*¹²⁶

Paulo Freire

La palabra *animación* tiene muchos significados.

Normalmente, cuando la utilizo, me preguntan si soy informática porque piensan en la animación en 3D.

Cuando contesto que no soy informática, sino educadora, el asunto se complica un poco más: es muy difícil que alguien relacione la educación con el término animación hasta visualizar una idea clara y precisa de lo que puede ser, en concreto, una animación.

En efecto, no es algo fácil de definir, tanto que Jean-Claude Gillet afirma que la de la animación es una definición "imposible de encontrar"¹²⁷.

Existen muchas clasificaciones y definiciones ofrecidas por distintos autores¹²⁸, pero la animación es un universo vasto y cambiante que muta con la sociedad, la política, la situación histórica y la posición geográfica. El concepto de animación se modifica en el tiempo y en el espacio, es escurridizo y polifacético.

Pero quizás el punto no es definir qué es, sino:

¿Para qué sirve la animación?

Esto se preguntan Jean-Claude Gillet y Ezequiel Ander-Egg en sus ensayos.¹²⁹

La respuesta no es inmediata, porque para contestar a esta pregunta hay que tomar en consideración la *intencionalidad* de la animación: depende de lo que nos proponemos, de lo que queremos lograr por medio de ella. En este caso, según Jean-Claude Gillet, se pueden encontrar dos ejes de intencionalidad en la animación: la negentropía, (o entropía negativa), y la entropía.¹³⁰

La negentropía es el aumento de un potencial por medio de la animación: es el soplo vital, el dinamismo, el cambio, la democracia, el desarrollo, la autonomía, la toma de conciencia, el pensamiento crítico, la expresión y realización de sí.

Al contrario, la entropía es la degradación: el conformismo, el consumismo, la alienación, el dogmatismo, la cosificación, el estancamiento.

En su origen, la animación nace como reacción a un poder opresivo del sistema dominante contemporáneo que impide al ser humano su desarrollo pleno, armónico y autodeterminado por medio de libres elecciones, pero con el tiempo se vuelve también

¹²⁶ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit., p.92.

¹²⁷ Jean-Claude Gillet, *Animation et animateurs*, L'Harmattan, Paris, 1995, en el capítulo *La definition introuvable*, desde p. 23 hasta p.35.

¹²⁸ Jean-Claude Gillet, op. cit, y Ezequiel Ander-Egg, *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*, Editorial CCS, Madrid, 2000, ofrecen una amplia mirada sobre las clasificaciones y definiciones que varios autores han hecho de la animación en distintos países europeos, especialmente en Francia y España. Guido Contessa en *L'animazione: manuale per animatori professionali e volontari*, Città Studi, Milano, 1996, y Mario Pollo en *Educazione come animazione, voci per un dizionario. Volume I: I concetti*, Elle Di Ci, Torino, 1991 ofrecen clasificaciones para la animación en Italia.

¹²⁹ Jean-Claude Gillet, op. cit. y Ezequiel Ander-Egg, op. cit.

¹³⁰ Jean-Claude Gillet, op. cit., p. 43.

un instrumento de manipulación y de control utilizado por las empresas del comercio y del entretenimiento, así que se convierte, de hecho, en un instrumento de mantenimiento del estado de cosas actuales.

En el caso específico de mi trabajo de campo, lo que me proponía - es decir construir una experiencia de educación más democrática - queda sin duda en el eje de la negentropía, de la expansión vital, del rechazo de la opresión, de la valoración de la unicidad del individuo, del deseo de potenciar su capacidad de expresarse, de ser autónomo y de convivir con los demás.

Ander-Egg afirma que la animación no es un objeto específico y bien definido, sino que más bien es una forma de actuar, es la actitud con la que se llevan a cabo los proyectos: *"La animación es un conjunto de técnicas que, si basadas en una pedagogía participativa, tiene por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada, y se manifiestan en los diferentes ámbitos de las actividades socioculturales que procuran el desarrollo de la calidad de vida."*¹³¹

Durante el trabajo de campo realizamos varias actividades: juegos teatrales, juegos que los chicos proponían, lecturas, narración de cuentos, lluvia de ideas, momentos de discusión y de toma de decisión en grupo, escritura, itinerarios de animación, visión de películas, trabajos en grupo sobre los temas elegidos por los chicos, momentos de autogestión del grupo para la realización de las actividades decididas, regalos, música y baile.¹³² Todas estas actividades fueron realizadas teniendo como orientación la Pedagogía del Oprimido, y desde luego buscando la participación de los educandos y de los maestros pensando en un posible desarrollo de la calidad de vida del tiempo transcurrido en la escuela.

El uso de la animación va en contra de la visión "bancaria" de la educación, visión según la cual el educando es una "vasija vacía" que el educador tiene que rellenar con su saber. En esta visión, el educando es ignorante e incapaz de participar activamente a la construcción de conocimiento, es un sujeto pasivo, controlado por el educador.

En realidad, la educación es mucho más compleja que el simple hecho de rellenar la cabeza de alguien con paquetes de informaciones. A este propósito Paulo Freire escribió: *"La complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse."*¹³³

Utilicé estrategias de animación con la intención de construir, junto con los grupos, un *ambiente de aprendizaje*, es decir un espacio y un tiempo en los cuales no hay un maestro que enseña a los alumnos, sino que trabajan juntos, educadores y educandos, para crear las condiciones necesarias y favorables a la construcción del conocimiento. En un ambiente de aprendizaje, todos pueden enseñar y todos pueden aprender: esto no quiere decir que desaparecen los roles de educador y de educando, simplemente el educador reconoce que no sabe, ni puede, saber todo, y al mismo tiempo el educando toma conciencia de que no es un ignorante, sino que tiene saberes que puede enseñar a los demás.

También puedo añadir que dos características esenciales de la animación son la *participación* y la *praxis*.

¹³¹ Ezequiel Ander-Egg, op. cit., p.100.

¹³² Para las actividades realizadas en el trabajo de campo, ver el anexo a este capítulo.

¹³³ Paulo Freire, *El grito manso*, op. cit., p.54.

Ezequiel Ander-Egg sostiene que *"si hubiese que escoger una sola palabra con la que se resumiera la quintaesencia de la animación, esta sería, sin duda, la palabra participación."*¹³⁴

La *participación* es imprescindible a la democracia, porque sin participación no existe democracia posible: sólo hay opresión. Se abusa con mucha frecuencia de la palabra participación, ya que es empleada vacía de contenido concreto en cuanto a los hechos y a las situaciones.

La verdadera participación implica libertad y autonomía, no puede existir auténtica participación en un ambiente opresivo y controlador.

Según el autor, la participación auténtica se expresa en tres rasgos esenciales:

- La participación es un *derecho*, y no *"algo que se conceda."*
- Participar *"implica tomar parte en las decisiones."*
- Toda participación debe *"respetar las diferencias individuales en cuanto a los modos de participación."*¹³⁵

En la escuela, la participación activa del alumno no es, normalmente, un derecho. La misma estructura de la institución escolar no está diseñada para favorecer un rol activo por parte de sus estudiantes. Rara vez los alumnos son tenidos en cuenta cuando hay que tomar alguna decisión, y menos si la decisión es de cierta importancia. En Italia, en la *scuola superiore*¹³⁶ los estudiantes tienen sus representantes elegidos por votación, pero estos no gozan de un poder efectivo: pueden asistir a las reuniones de la escuela y dar su opinión, pero no tienen un peso real en el momento de la toma de decisiones. La escuela tampoco está pensada para respetar y valorar las diferencias individuales ya que los programas y los métodos de enseñanza son iguales para todos. La escuela define unos paquetes de aprendizaje que los alumnos deben estudiar en los tiempos preestablecidos. A los docentes se les requiere, efectivamente, diferenciar su método de enseñanza según las peculiaridades de cada alumno, pero es algo muy difícil de hacer cuando hay treinta en un aula y un tiempo limitado, además del hecho que a los maestros no se les proporciona una formación adecuada a semejante demanda.

En ambas experiencias de trabajo de campo intenté respetar los tres rasgos de la participación definidos por Ander-Egg. La participación como derecho fue un presupuesto básico en mi práctica educativa porque no hay democracia sin participación. Creo que una participación, para ser auténtica ha de ser libre. Es decir, no puede ser una imposición: el educando participa si lo desea, la participación obligatoria no tiene que ver con la animación. Cada vez que proponía una actividad, aclaraba que no era obligatorio participar si, por alguna razón, alguien no quería: la participación era libre, y la no-participación no implicaba ninguna sanción, ningún juicio negativo. Desde luego que pedía respeto: quien no participaba se quedaba observando, puesto que la observación es también una forma de participación. Lo mismo era válido por las actividades propuestas por los chicos, individualmente o en grupo, con consenso o por votación. Obviamente esto significaba que si nadie quería participar, la actividad no se hacía: también esto ocurrió. Lo que también sucedió fue que algunos chicos o chicas, que en un principio eligieron no participar, poco a poco, viendo cómo se desarrollaba la actividad, luego se sumaban a la actividad. En el caso del trabajo de campo en Buenos Aires esto fue bastante frecuente, tanto que Annabella, profesora en la escuela, hablando de la experiencia y en especial de la participación de los chicos en las actividades dice: "

¹³⁴ Ezequiel Ander-Egg, op. cit., p.116.

¹³⁵ Ivi, p.423

¹³⁶ Escuela que va desde los 14 hasta los 19 años de edad.

(...) noté que cada uno si bien no quería hacer la actividad o ponía trabas la terminaba haciendo igual porque seguía participando, no sé, cómo que los otros lo llevaban." Por lo que concierne a la toma de decisiones, en ambas experiencias tuvimos muchos momentos de diálogo para decidir qué hacer. Normalmente, en cada sesión, en el círculo del comienzo, recordábamos las actividades realizadas la vez anterior y concordábamos las actividades a realizar en el día. En México, este proceso fue enriquecido y, creo, facilitado por la lectura del diario del encuentro anterior, que era una buena manera de recordar lo que habíamos hecho para orientarnos en la decisión de dónde empezar en la sesión que apenas estaba comenzando, sobre todo, si había algún conflicto no resuelto o alguna actividad pendiente.

Además de la participación, como destaca Jean-Claude Gillet, otra característica esencial de la animación es la *praxis*, es decir la acción y reflexión a través del diálogo para la transformación¹³⁷.

El concepto de praxis es fundamental en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire: la praxis es imprescindible a la educación, ya que una educación libertadora y democrática puede darse solamente en un diálogo constante entre acción y reflexión que tiene como objetivo la transformación de sí y del mundo.¹³⁸

A este propósito Ezequiel Ander-Egg escribe: *"no hay que olvidar se aprende a partir de la propia experiencia y que se adquiere mayor capacidad de actuación cuando se es capaz de reflexionar sobre esas experiencias."*¹³⁹ y Jean-Claude Gillet, destaca la importancia de la praxis para el docente-investigador en el desarrollo de su objeto de estudio.¹⁴⁰

Creo que, al fin y al cabo, toda mi investigación se ha basado en la búsqueda de una praxis sincera y auténtica, de un diálogo entre acción y reflexión.

Por lo menos, esto intenté cuando me propuse utilizar el paradigma del profesional reflexivo de Donald Schön¹⁴¹.

¿Para qué sirve? Un testimonio

*"El ser humano es un animal narrador, un homo narrans, en un doble sentido: quiere explicar cuentos y le gusta que le expliquen cuentos."*¹⁴²

Joan-Carles Mèlich

Cuando se realiza una investigación, hay que preguntarse cuál es su utilidad.

¿Para qué sirve?

Es cierto que cada investigación tiene, antes que nada, una utilidad para quien la realiza: es una oportunidad para aprender de nuestras vivencias, y para utilizar el nuevo aprendizaje en otras situaciones. Como escribe Elliot Eisner a propósito de las

¹³⁷ Jean-Claude Gillet, op. cit., p.66.

¹³⁸ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, op. cit.

¹³⁹ Ezequiel Ander-Egg, op. cit., p.118.

¹⁴⁰ Jean-Claude Gillet, op. cit., p. 45.

¹⁴¹ Para conocer las técnicas utilizadas en el trabajo de campo, ver el Anexo a este capítulo.

¹⁴² Joan-Carles Mèlich, op. cit., p.33,34.

experiencias de vida: *"Vivimos y aprendemos. Intentamos extraer sentido de las situaciones en y a través de lo que vivimos, y utilizamos lo que hemos aprendido para guiarnos en el futuro."*¹⁴³

Pero, desde luego, esto no es suficiente para decir que una tesis de doctorado es de alguna utilidad, para afirmar que puede aportar algo a los demás, algún conocimiento, algún aprendizaje.

Mi tesis es, antes que nada, un fragmento de mi autobiografía, de mi relato de vida, de mi experiencia: es un *testimonio*.

Y un testimonio puede ir más allá de sí mismo, puede llegar a alcanzar otras personas, puede tocar la sensibilidad, la memoria, el interés de la gente que lo lee. Un testimonio puede llevar el lector a repensar su experiencia bajo una nueva mirada, y también puede estimular a la apertura de una experiencia nueva.

Connelly y Clandinin escriben: *"El escritor de narraciones tiene una prueba a su disposición, esto es, que otro participante lea su relato y responda a preguntas tales como "¿qué es lo que aprovechas de esto para tu enseñanza como profesor (o para cualquier otra situación)?"*. Esto permite a un investigador valorar la calidad de su manuscrito desde el punto de vista de que "invite" a otros, y eso independientemente de lo que ya haya sido establecido desde el punto de vista lógico."¹⁴⁴

El testimonio es una narración de una experiencia, y nosotros, seres humanos, vivimos en un mundo de narraciones cada día de nuestra vida.¹⁴⁵ Necesitamos de las narraciones para intentar dar un sentido a lo que estamos viviendo, para relacionarnos profundamente con los demás, para comunicar y reflexionar, sobre quiénes somos y adónde queremos ir. El testimonio valora la subjetividad, la persona de carne y sangre, la realidad concreta, humana. A través de un testimonio podemos hacer que otras personas tomen de nuestra narración lo que juzgan que puede ser útil en su experiencia profesional o personal.

Con respeto a eso, escribía en mi diario:

4 de marzo de 2009

Barcelona

Mi investigación es una pequeña investigación restringida que no tiene la pretensión de ir más allá de sí misma.

Si conseguirá ir más allá de sí misma será en una única forma: en y con las personas que la leerán, porque la convertirán en su historia, y se la llevarán.

Se adueñarán de ella de la misma forma en que nos adueñamos de un cuento, de una novela, de un poema: vemos en ello algo que cuenta de nosotros.

Por aquellas fechas, todavía no había leído el ensayo de Connelly y Clandinin, pero intuía que la utilidad de mi investigación estaba relacionada con la capacidad humana de narrar y de aprender de las narraciones. ¡Cuántas veces leímos una historia y tuvimos

¹⁴³ Elliot Eisner, *El ojo ilustrado*, Paidós, Barcelona, 1998, p.126.

¹⁴⁴ F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin en el ensayo *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*, en *Déjame que te cuente*, op. cit.

¹⁴⁵ Cfr. Joan-Carles Mèlich, *filosofía de la finitud*, op. cit, Paulo Jedlowski, *Storie comuni*, op. cit, Walter Benjamin, *El narrador*, op.cit, Jorge Larrosa y otros, *Déjame que te cuente*, op. cit., Jermome Bruner, *La fabbrica delle storie*, op. cit.

la sensación de que lo que estábamos leyendo tenía algo que ver con nosotros, con nuestra vida, con algo que nos pasó, con algo que pensamos, con algo que deseamos! Mèlich sostiene que *"la experiencia nos forma y nos transforma."*¹⁴⁶

Cada experiencia es una aventura, un viaje de formación y de transformación. En los cuentos, los héroes suelen realizar un viaje que los forma y los transforma, haciendo que sean distintos al comienzo y al final de la historia. Ulises, por ejemplo, pero también Alicia en el País de las Maravillas o A través del Espejo, Gulliver en sus andanzas por mundos desconocidos, el joven Ismael en sus viajes por los océanos con el capitán que busca la ballena blanca.

Por cierto la investigación fue una aventura que me formó y me transformó, y que tuve la oportunidad de narrar, con la intención de que fuera útil para otros.

En este capítulo he escrito a propósito de la validez y de la utilidad que puede tener mi investigación. Esto es necesario para la defensa de esta tesis frente a la comisión evaluadora de doctorado. Al fin y al cabo, la discusión de tesis de doctorado no es sino un ritual. Un ritual de pasaje. Un ritual en donde la generación más vieja juzga y evalúa, a la generación más joven. La admite o la rechaza. La hace pasar o le impide el paso. El paso ¿hacia dónde? Hacia la entrada en una comunidad científica, hacia el reconocimiento académico. Y, como todo ritual, tiene una gran importancia, para que cierto orden, de cierto sistema cultural, pueda continuar en el tiempo.

Para poder pasar por este ritual, intenté escribir la tesis lo mejor que pude, intenté dar sentido y justificar, explicar, cada paso que di.

Lo conté todo: lo que pensé, lo que sentí, lo que he hice y por qué.

Defiendo el hecho de que mi tesis es, antes que nada, un testimonio de una experiencia educativa, y es por el hecho de ser testimonio que tiene su valor y que puede aportar algo a los demás. Es testimonio de dos experiencias educativas, en el Galpón y en la Escuela de Maíz, en Argentina y en México. Es también testimonio de mi experiencia como estudiante de doctorado, como educadora en búsqueda de una forma de investigación que pueda ser útil a mí misma y un poco a los demás, un testimonio de un proceso de crecimiento, de formación en la búsqueda de una forma personal de investigar, de una forma de educarme y educar, de una forma de expresar, narrativamente, todo este itinerario de viaje que cumplí.

Escribe Cortázar en su *Rayuela*: *"Tomar de la literatura eso que es puente vivo de hombre a hombre, y que el tratado o el ensayo sólo permite entre especialistas."*¹⁴⁷

En efecto, *Rayuela* es, a la vez, una novela y un ensayo de literatura y filosofía. Y también de educación. Es un ensayo que habla de la vida, y lo hace en la forma en que sólo la literatura sabe hacerlo, llegando a las entrañas de la gente.

Si hay una forma en que nuestras experiencias puedan llegar a otra persona, no es a través de la jerga técnica y científica, es a través de la literatura, de la poesía, de la narración.

Escribe Mèlich: *"Lo más importante es el hecho de que la narración nace de una experiencia (de una experiencia propia o de otro), y que se dirige a otra persona, alguien que de nuevo la reelaborará, la revivirá y la reinterpretará."*¹⁴⁸

¹⁴⁶ Joan- Carles Mèlich, op. cit., p.80.

¹⁴⁷ Julio Cortázar, *Rayuela*, Alfaguara, Buenos Aires, 2004, p.551.

¹⁴⁸ Joan- Carles Mèlich, op. cit., p.86.

Deseo pensar en esta narración que están leyendo como un *testimonio*. Y pienso que su valor, su interés, reside justamente en ser testimonio de una experiencia educativa, o sea, en ser una narración realizada por una educadora que vivió intensamente y un proceso educativo de sí misma y de los demás.

Mi experiencia de investigación de doctorado no fue parte de una investigación más amplia llevada adelante por un grupo de investigadores, sea por contingencias, sea por elección, más bien fue una búsqueda individual pero que, desde luego, no hubiera sido posible sin el apoyo de quienes me encontré por los caminos de Italia, España, Argentina y México, y que me ayudaron a realizarla. No fue, tampoco, un proceso estructurado desde el principio, o sea que no empecé mi camino de doctorado teniendo pautas a seguir, sino que simplemente tenía inquietudes, preguntas, dudas, ganas de experimentarme como educadora, antes que otra cosa.

Ahora que estoy en la parte final de mi itinerario, la parte de la redacción sistemática de un escrito, me doy cuenta de que el elemento más valioso e interesante de la tesis es ser *testimonio de una experiencia educativa*.

La fuerza y el valor de un testimonio residen en la posibilidad de compartirlo esperando que a otros educadores y educadoras les resulte de alguna utilidad, que se puedan reconocer en parte de él, que lo puedan asociar a su propia experiencia, y que les sea útil para pensar en su práctica educativa.

Límites

Me detengo aquí a considerar un riesgo de la investigación: la posibilidad que ella no pueda tener significado ni utilidad para otra persona que no sea yo misma.

Es el riesgo de escribir un testimonio con el deseo de que pueda ser útil en la experiencia profesional y personal de otras personas. Pero en la realidad de los hechos escribir en una soledad que se pliega sobre sí misma y no deja espacio a ninguna apertura, a ninguna mirada externa, a ninguna posibilidad de compartirla con alguien, porque está demasiado encerrada en sí, sin posibilidad de suscitar interés en los demás. La investigación se basa en mi experiencia: esta es su fuerza y también su debilidad. Es decir, puede que no vaya más allá de sí misma, siendo así algo particular que no llega a despertar reflexiones en el lector, que no lo estimula a la construcción de nuevas experiencias.

Para evitarlo, en mis reflexiones, basadas tanto en mi experiencia profesional, como en el diálogo con los autores, intenté desarrollar un discurso que pudiera ir más allá de la situación particular que viví y que estimuló tales reflexiones.

Espero que el lector pueda encontrar en la investigación algo que lo lleve a dialogar con su experiencia y consigo mismo.

II

Noticias del viaje: Argentina

Oriol Vall, que se ocupa de los recién nacidos en un hospital de Barcelona, dice que el primer gesto humano es el abrazo. Después de salir al mundo, al principio de sus días, los bebés manotean, como buscando a alguien. Otros médicos, que se ocupan de los ya vividos, dicen que los viejos, al fin de sus días, mueren queriendo alzar los brazos. Y así es la cosa, por muchas vueltas que le demos al asunto, y por muchas palabras que le pongamos. A eso, así de simple, se reduce todo: entre dos aleteos, sin más explicación, transcurre el viaje.¹⁴⁹

Eduardo Galeano

¹⁴⁹ Eduardo Galeano, *Las bocas del tiempo*, Catálogos, Buenos Aires, 2007, p.2

Pétalo de la voz

*Con los labios yo canto
el respirar del viaje
la huella del paso
el deseo del encuentro*

Antes de la lectura del diario

Donde se introduce el lector a la experiencia en el Galpón¹⁵⁰ (o en el bosque).

Gracias a Hernán que me aconsejó, como buen antropólogo que es, contar todo el proceso que ha acompañado la experiencia de campo, su preparación y su reelaboración.

Un regalo

He concebido el *Diario*, antes que nada, como un regalo para los chicos y las chicas¹⁵¹ que conocí en el encuentro. También con esta intención, más allá del deseo de documentar el trabajo, el diario ha sido escrito, leído, releído y, al final, regalado. Ha sido mi *devolución* al grupo que me permitió vivir una experiencia educativa en la cual he aprendido mucho y que ha sido fundamental en el proceso de escritura de la tesis.

En una mañana de invierno ofrecí al grupo las páginas recién escritas, páginas donde había volcado cada recuerdo, cada sensación, cada emoción, cada duda, cada dificultad. Cada momento feliz y cada momento triste.

Lo ofrecí a los chicos y a las chicas encontrados en una escuela-galpón de la periferia de Buenos Aires y, desde luego, lo ofrecí también a sus profesoras.

No creo que sea una práctica muy común la de hacer devolución de un trabajo de investigación de campo a unos chicos de doce, trece o catorce años.

Pienso que, es esta ocasión, haya sido absolutamente necesario, fundamental y éticamente correcto el hecho de comunicar a las personas involucradas en el trabajo qué casas había yo escrito sobre la experiencia, qué pensaba, qué había vivido juntas a ellas. Las chicas y los chicos son parte del diario, están en las palabras, en las descripciones, en los pensamientos, en las ideas que ahí son expresadas.

Están, desde luego, a través de mi mirada, de mi capacidad de comprensión y de empatía. He intentado sentir, ver, tocar, oler y escuchar *junto* al grupo para poder recoger también los puntos de vista y las sensaciones del otro, si bien con todos los límites de mi cuerpo físico y mental de narradora.

Los hilos que tejen el diario son hilos de muchos colores, ya que han sido mojados en los colores de otros: el resultado es un tapiz multicolor, una alfombra narrativa.

Regalé el diario a los chicos y a las chicas del encuentro porque a ellos, antes que a otros, les correspondía una devolución, y también para poder preguntarles si realmente el diario contaba de ellos, si se reconocían ahí adentro: representados, narrados, dibujados. Como en un espejo, como en una imagen que no tiene, por cierto, la

¹⁵⁰ El vocabulario de la Real Academia Española define un galpón como un "*cobertizo grande con paredes o sin ellas*" http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=galp%F3n. En la situación peculiar de la experiencia, se trataba de una construcción muy grande con un techo de chapa altísimo que servía, antes de volverse escuela, para guardar máquinas industriales.

¹⁵¹ Aquí me refiero a los educandos llamándolos *chicos* y *chicas* porque así ellos mismos se definían, mientras que en el diario del trabajo de campo realizado en México utilizaré las palabras *niños* y *niñas* por la misma razón.

pretensión de contarlo todo, no, sería imposible, pero sí como una pintura de una situación real, concreta, una aventura que ha ocurrido en un Galpón o en un camino en un sendero en el bosque ya que, al fin y al cabo, son lo mismo.

Situar el encuentro

Años atrás, en el 2005, hice mi primer viaje a la Argentina. Tenía que haberme quedado allá cinco meses, se trataba una estancia de estudio de la licenciatura en pedagogía, pero me enamoré tanto del país y de su gente que me quede allá unos dos años.

Una de las primeras personas que conocí fue Sonia. Sonia era maestra de toda la vida: desde muy joven había empezado a trabajar en un pequeño pueblo de la pampa argentina, Juárez, luego se había mudado a la Capital donde había trabajado durante muchos años en escuelas de villas miseria y, al momento, trabajaba como supervisora en las escuelas públicas de Villa Devoto¹⁵², un barrio de la periferia de Buenos Aires. Fue gracias a ella que pude entrar en la Escuela 19 del distrito 17, nombrada *Franklin Delano Roosevelt*¹⁵³, pero mejor conocida como *El Galpón* ya que, efectivamente, antes de ser convertida en escuela era una Galpón que alojaba grandes máquinas para la producción industrial.

En el Galpón estudiaban niños y niñas de la escuela primaria.¹⁵⁴ Era un ámbito muy grande, las aulas se encontraban en el primer y segundo piso, partes de ellas daban a la calle, otras a un patio interior, otras a un comedor. Aunque el edificio era muy grande, el espacio reservado a las aulas era muy pequeño, y mi impresión fue que los estudiantes y los profesores tenían muy poco espacio para moverse. En cada aula habían bancos, sillas, una pizarra para escribir con tiza y un armario para guardar material. Encajado entre las aulas y el patio externo había un patio interno muy grande con el techo altísimo, lugar en donde los niños jugaban en el recreo y también desarrollaban las clases de educación física.

Los niños que frecuentaban al Galpón procedían de familias con un nivel de ingresos muy modesto, y en algunos casos con importantes dificultades económicas. Mucho de ellos eran hijos de inmigrantes que venían de otras provincias de Argentina o desde los países limítrofes, como Bolivia o Paraguay. Casi cada niño tenía por lo menos a un hermano o a un primo que estudiaba en la misma escuela, y los profesores conocían a todas las familias.

Idea de Sonia fue que trabajara con los chicos y chicas de Séptimo A y Séptimo B¹⁵⁵, ya que la directora estaba buscando alguien que trabajara con estos dos grupos que venían definidos como "*difíciles*" y "*conflictivos*."

Las profesoras que me iban a acompañar y ayudar en el trabajo con los dos grupos eran Paola, profesora de lengua, y Alicia, profesora de matemáticas, que daban clases a

¹⁵² Para más informaciones sobre el barrio de *Villa Devoto* en Buenos Aires, consultar el sitio del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/barrios/buscador/ficha.php?id=37>

¹⁵³ Para más informaciones sobre esta escuela, consultar el sitio del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/establecimientos/ficha.php?id=20136800>

¹⁵⁴ En el sistema escolar argentino, la escuela nombrada *primaria* tiene una duración de siete años, a partir de los seis años de edad.

¹⁵⁵ Los chicos y chicas de séptimo grado con los cuales trabajé tenían entre los doce y los trece años de edad.

ambos grupos desde hace dos años y que realmente adoraban a los chicos. Ellas compartían en parte la visión de la directora (y de la mayoría de los profesores) sobre los dos Séptimos: o sea, reconocían que eran grupos difíciles de coordinar por su tendencia a competir entre ellos y por su costumbre de hacer mucha confusión y mucho ruido durante las clases, pero también sostenían que eran grupos muy sensibles, y que sufrían de la imagen negativa que la escuela les devolvía sobre ellos mismos, considerándose "*malos y quilomberos*"¹⁵⁶

El grupo de Séptimo A estaba compuesto por 13 chicas y 8 chicos, mientras el grupo de Séptimo B contaba con 11 chicas y 10 chicos. En total, 42 entre chicos y chicas.

Estuve trabajando con los grupos desde el 6 de agosto hasta el 18 de septiembre del 2009, antes para desarrollar encuentros que llevaran a la construcción de un día especial, un día en que los dos grupos se iban a volver educadores y no solamente educandos, y luego para recolectar entrevistas.

El diario que sigue es la narración de este encuentro.

Sobre la escritura

Este diario ha transitado por varios procesos de escritura y reescritura.

La primera parte, que comienza en un período antecedente al encuentro en el Galpón, fue escrita o concebida en momentos diferentes, en otros viajes, en Barcelona, en Lisboa y en el norte argentino.

Sucesivamente la escritura se desplazó a Buenos Aires: después de cada encuentro volvía a casa y volcaba sobre el papel virtual todo aquello que había vivido, pensado, sentido, escuchado, oído, visto, tocado.

Al final de los encuentros leí todo de una sola vez, corregí los errores gramaticales que todavía hago al escribir en un idioma que no es el mío, intentando así volver más fluida la lectura, presté atención a la coherencia interna del discurso, controlé que no faltara nada, que no quedaran partes sin terminar.

Finalmente ofrecí el diario al grupo, a las profesoras, a la escuela, y luego de unos días realicé las entrevistas.

De vuelta a Italia, escuché y transcribí las entrevistas que había grabado, después dividí el diario en partes tituladas, añadí fragmentos de diálogos de las entrevistas en las partes que me parecían más significativas ya que los dos, tanto el diario como las entrevistas, hablaban del mismo argumento.

En fin, leí nuevamente todo de una vez casi sin respirar.

Sobre los tiempos verbales

Cuando iba a las escuela me enseñaron a escribir, pero nunca me enseñaron los tiempos verbales del corazón.

Me explico mejor: me enseñaron los tiempos verbales del pasado, del presente y del futuro, me enseñaron cómo situarlos en una lógica de sucesión temporal.

Sin embargo, mientras seguía leyendo, escribiendo, caminando y creciendo, descubrí que, a veces, las reglas saltan y que, en la literatura, eso está permitido.

¹⁵⁶ *Quilombero*: que hace mucha confusión.

O sea que se puede, por ejemplo, hablar de un acontecimiento sucedido años atrás utilizando un tiempo presente: quizás en este momento eso sea algo obvio, pero recuerdo que en aquel entonces fue, para mí, una gran descubierta. Aunque aquella emoción ya hubiese transcurrido, podía vivirla nuevamente escribiendo en el tiempo verbal que prefería: Presente, si me veía la escena adelante de los ojos, como en un teatro. Pasado, si la percibía sumergida en el profundo. Futuro, el tiempo del deseo y de los sueños.

Durante todo el diario los tiempos verbales se cruzan y se acercan entre ellos siguiendo una lógica que es la del tiempo del recuerdo, o sea la del tiempo que pasa, de nuevo, por el "sentir" del corazón.

"Recordar: del latín re-cordis, volver a pasar por el corazón"¹⁵⁷ nos recuerda Eduardo Galeano que se dedica a la memoria para derrotar al olvido.

En el diario acontece, entonces, encontrar una frase en el tiempo pasado e, inmediatamente después, una en el tiempo presente, en un lugar donde se entrelazan descripciones, pensamientos, sentimientos, emociones, dudas, reflexiones, deseos.

Sobre la lectura

Invito a la lectora, al lector, a que se acerquen al diario como si fuera un cuento. Cosa que, de hecho, es.

Quiero decir, no sólo como se acerca uno a un ensayo, sino como nos preparamos para leer una historia. Una historia que realmente sucedió, una historia que todavía camina en cada uno de nosotros que la vivimos, y que está lista para pasear en la cabeza y en el cuerpo de quien la leerá. Una historia placentera, espero, una historia que quizás pueda despertar su curiosidad y darles las ganas de leer cómo termina.

En cada historia anhelamos a su fin, para poder, después, volver a partir.

¹⁵⁷ Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, op. cit., p.4.

Diario del encuentro con un grupo de chicos y chicas bajo el techo de un Galpón

o también
el primer paso en el sendero a través del bosque

Donde se narra del encuentro sucedido bajo el
techo de un Galpón-escuela en Buenos Aires.

Gracias a Sonia, que me ofreció realizar este encuentro.

*Cada encuentro era una incógnita: ¿cómo sería?
¿Cómo se pasaría? ¿Cómo terminaría?*¹⁵⁸

Ryszard Kapuściński

Preparándome para el encuentro

En aquel año, el 2009, la gripe fue la porcina.

La de los pollos ya no estaba de moda, había dejado su lugar a la de los puercos; puede que el próximo año nos toque la de las ovejas o de las vacas: ya veremos cuál animal será el elegido.

Considerando que en una parte del mundo las estaciones funcionan al revés (¿pero, cuál de las dos partes es la correcta?) en Buenos Aires en julio hace frío y las escuelas están abiertas... siempre y cuando no estén cerradas por la emergencia de la gripe porcina.

Este año se discutió mucho si la emergencia era real o no, si no sería mejor considerar como emergencia los muertos por el frío, el hambre, la pobreza y otras enfermedades que las casas farmacéuticas y los gobiernos no consideran suficientemente rentables como para invertir dinero en buscar una cura.

Real o irreal, la pandemia significó, para muchísima gente, especialmente en esta parte del mundo, importantes problemas económicos y un poco de locura.

Real fue también el cierre de las escuelas: de ahí la imposibilidad de empezar mi investigación.

Confieso no haber convertido la situación en un drama sin arreglo, (¿a quién le hubiese resultado útil?) y hasta decidí aceptar la invitación de un amigo querido que vive en San Miguel de Tucumán.

¹⁵⁸Ryszard Kapuściński, *L'altro*, Feltrinelli, Milano, 2007, p.65.

Dejé Buenos Aires en micro en una mañana de un julio bastante frío, junto a Romina, una amiga que fue mi compañera de viaje y la cual, al mismo tiempo, tuvo la paciencia de acompañarme en mis pensamientos y, sobretodo, en el río de mis dudas con respeto a la actividad que iba a proponer en la escuela 19 del distrito 17 (mejor conocida como *El Galpón* ya que, efectivamente, era un galpón que había experimentado una metamorfosis hasta convertirse, por arte de magia, en una escuela pública).

Viajamos por el norte, llegamos hasta Purmamarca, Tilcara, Humahuaca: lugares que tienen adentro demasiada belleza como para mirarlos todos de una sola vez sin quedar ciegos del asombro.

En un jardín de cielo, cardones y tierra

se pasean las ideas,

gotean

de una espina

de agua

de cardón

a la tierra amarillenta.

Las llamas caminan pisando piedras y arena, imperturbables.

Animales de ojos grandes, más humanos de lo humano, con pestañas como hilos de baba de mariposa negra recién nacida, todavía asomada al desgarre de su crisálida.

Entre cielo, tierra y agua guardada en las espigas de los cardones y en los estómagos de las llamas, se arrullan mis pensamientos mezclados con sensaciones e imágenes de encuentros con grupos de chicos y chicas todavía desconocidos.

En una butaca medio incómoda de un micro escribí aquel borrador que permite el descanso de las dudas que van dando vueltas y vueltas en el aire como si fueran bailarinas sin peso ni gravedad.

¿Qué les cuento a los chicos y las chicas?

¿Y si no les caigo bien?

¿Y si, en el momento de hablar, se me ocurren cosas banales?

Mis dudas de educadora, a veces, se parecen a las dudas que tiene un casi enamorado yendo a encontrar a alguien que, ya lo sabe, no lo va a dejar flotando en la indiferencia.

Mis dudas danzaban en torno a una cuestión fundamental:

cada vez que había encontrado a un grupo de chicos y chicas para compartir una animación me fue bien, ya que la actividad agradó al grupo y la pasamos bien juntos, pero también era verdad que se trató de encuentros fugaces: nos veíamos una, a lo sumo dos veces para desarrollar una animación que ya estaba estructurada y que, a pesar de tener espacios de incertidumbre y fisuras de posibilidad - que existían justamente para permitir que cada grupo siguiera sus preferencias, emociones, ideas, conflictos y soluciones - era cierto que yo, más o menos, podía hacerme una idea de lo que iba a pasar, y de cómo tenía que actuar.

Tener un guión, un borrador, una estructura armada, me daba seguridad.

Algunos deseos

Cuando, en el 2009, me encontraba estudiando en Barcelona, estuve en un teatro haciendo una práctica. Ismael, mi tutor, psicólogo, me llevaba a distintas escuelas donde

daba talleres de promoción lectora. A veces al libro se acompañaba una película del mismo. Yo observaba, escuchaba.

Lo que me volvía loca era que Ismael lo improvisaba casi todo. Diría un 80%. A veces más. Yo era al revés: sabía qué iba a hacer y podía contárselo a alguien para preguntarle qué le parecía mi idea y si podía funcionar. (Todavía me acuerdo de discusiones sin fin con Paola, maestra y amiga).

Ismael nada que ver conmigo: agarraba ideas aleteando en su cabeza y en el momento decidía qué hacer.

La práctica era también un intercambio de formas de trabajo y, mientras antes de llegar a Barcelona este propósito me animaba mucho, una vez que descubrí la forma de trabajo de mi compañero me preguntaba todo el tiempo cómo iba a ser posible que coordináramos juntos un grupo.

El tema era que nuestras formas de ser educadores eran muy distintas: compartíamos varias miradas, conceptos y deseos, pero el *cómo* actuábamos era otro cuento. El agua y el aceite no se mezclan: creo que a nosotros nos pasó algo parecido.

En particular, las primeras veces que nos encontramos a compartir la gestión de un taller o de una animación, generábamos salpicaduras de agua y aceite contra la pared.

Varias veces me sentí incómoda, otras veces me enojé.

Creo que a Ismael le pasó lo mismo.

Pero, a pesar de las dificultades o, más bien, gracias a ellas, el último taller de teatro que coordinamos juntos salió bien y en armonía entre los dos, y a mí se me quitó un poco el miedo a lo desconocido durante el encuentro con los grupos.

De hecho, me prometí a mi misma que iba a agarrar con las dos manos el desafío de concebir encuentros que otorgaran más respiro a la incertidumbre.

Decidí intentar la experiencia en el próximo viaje: Buenos Aires.

Hacía mucho que no volvía a esta ciudad de callejones melancólicos y de gente alegre.

Lo que de una ciudad me resulta más atrayente son los detalles anónimos que nombramos para hacer que estos mismos nos pertenezcan.

Me gustan los callejones anchos con adoquines rotos y hojas de árboles caídas con color a miel.

Me gusta el olor de las panaderías por la mañana temprano: sabe a facturas de membrillo y dulce de leche.

Me gusta el olor de los Cafés, sus ventanales amplios desde donde se puede mirar a la calle, la gente caminando rápido, la gente distraída, la gente que se ríe, la gente que charla, la gente que se enoja.

Me gusta el olor de las tortillas que las señoras preparan en las calles, y los chorizos colgando de las brazas, esperando su destino inminente.

Me gusta cruzar la 9 de julio cuando se encuentra con Corrientes y ahí brota el obelisco, me gusta cruzar corriendo, intentando llegar del otro lado aprovechando de un solo semáforo verde.

Me gusta comer empanadas de carne bien jugosas, a pesar de que siempre me mancho la manga del pulóver, y me gusta comer pizza con anchoas.

La idea del trabajo en Buenos Aires era simple: intentar ir un paso más allá.

Es decir, no solamente llevar una animación a las escuelas, sino proponer a los chicos y chicas de los grupos que iba a encontrar la construcción de una animación original, una animación que naciera del mismo grupo, de sus preferencias, inquietudes y deseos.

Se trataba, básicamente, que los chicos y chicas entraran en el papel de educador.

La escuela, por lo general, no está funcionando muy bien: no prepara a sus educandos para entrar en el mundo: lo que se enseña son conceptos o informaciones en la mayoría

de los casos muy alejados (cuando no ajenos) a la realidad de lo que está pasando allá afuera, en el mundo real.

Además, no sirve de mucho aprender informaciones y conceptos sin nombrarlos, sin hacerlos propios y así transformarlos en conocimientos.

Quedan anónimos e inútiles, como palabras arrojadas a la vereda.

Para que lo que se estudia sea verdaderamente útil, es necesario abrir los conceptos y las informaciones como se abre un objeto extraño que deseamos saber cómo está hecho y por qué funciona. Abrir, dar vuelta, romper y volver a construir lo que nos dicen para hacer que nos pertenezca de verdad.

Es parecido a lo que pasa en un viaje, aunque sea un viaje cortito.

En un viaje siempre se busca algo, aunque este algo sea el viaje mismo.

Antes de viajar, podemos prepararnos de varias formas: mirando mapas, buscando en el Internet y en los libros, hablando con gente que ya conoce el lugar.

Pero, al final, vamos hacia allá, hacia *aquel lugar* y... es distinto.

Las calles las casas la gente las plantas el cielo el mar las montañas, no son exactamente como las imaginábamos, no cumplen totalmente con nuestras expectativas.

En la nuez de cada viaje hay algo profundamente desconocido que nos sorprende, y tenemos que arreglarnos de la mejor forma para encontrar precisamente lo que estábamos buscando, y que nos sirve.

Puede ser cualquier cosa, pero es algo que sí necesitamos.

De a poco vamos explorando el lugar: lo que sabemos nos ayuda, pero a veces también puede confundirnos. Movemos los primeros pasos en una dirección, nos equivocamos, volvemos atrás, nos detenemos, preguntamos, pensamos, intentamos de nuevo, nos perdemos.

Damos vueltas y vueltas, a veces sin entender en dónde estamos.

Nos sentimos incómodos, perdidos y, por colmo, lo que es normal para la gente que vive en el lugar nos resulta extraño, y nos sentimos peor.

Al mismo tiempo, aunque sintiéndonos perdidos, todo esto "desconocido", todo esto "*deshorizonte*" (y con esta palabra que me tomo la libertad de inventar quiero decir: estar afuera de nuestro horizonte cotidiano y conocido), nos gusta. Sí, nos gusta.

Si estás perdido, tienes muchos caminos que puedes intentar.

Porque lo que es extraño y diferente atrae.

Puede que espante, pero también atrae.

Seguimos nuestro camino, nuestra búsqueda y, de a poco, o de golpe, un día que recordaremos como mágico, nos damos cuenta de que el entorno que nos rodea y nos acoge es familiar, conseguimos ver los senderos invisibles que trazamos entre las calles, los conocidos se han transformados en amigos, los olores y los sabores de la comida nos resultan familiares: aquel lugar ahora es *nuestro* lugar.

En una forma muy parecida, aunque con diferentes matices, todo esto ocurre cada vez que verdaderamente aprendemos algo y lo hacemos nuestro, cada vez que la información se vuelve conocimiento, descubierta y estupor.

Pequeña introducción

Lo que van a leer ahora es una narración.

Un relato de lo que pasó en el espacio del encuentro en una escuela-galpón de una de las muchas periferias de la ciudad de Buenos Aires. Desde luego, es un relato que viene de mi percepción como persona: mujer y educadora a la vez, dos características de las cuales no puedo prescindir y que por cierto influyen mi mirada y mi forma de narrar.

Esta narración, que se desarrolla en forma de diario, de fragmentos de diálogo interior y de poesía, es un intento de ser, más allá de mi voz, la voz de quienes participaron y que intenté acoger dentro de mí y representar a través de armonías de palabras, ya que una narradora es como un tejedora: de la madeja de lana prepara los hilos, los colorea, los une en una trama para que emerja, en fin, un dibujo que tiene un sentido.

Todo lo que escribí sobre estos días lo devolví a los chicos y chicas que hicieron posible el encuentro, y a las personas que me acompañaron en ello: a Sonia, que eligió por mí los dos grupos y me permitió esta experiencia; a Susana, que me acompañó en varios encuentros observando lo que pasaba y dándome consejos; a Alicia, a Paola y a Anabella, profesoras de los dos grupos, muy acogedoras y totalmente disponibles a ayudarme y a confrontarse conmigo, figuras de referencia muy queridas por los chicos y chicas. Todo lo que escribí se los ofrecí para evitar el autoengaño, para evitar escribir cosas que no ocurrieron, sino que me pareció que habían ocurrido, quizás porque así lo deseaba. Se los ofrecí porque les correspondía una devolución. Cuando terminamos los encuentros, leí en voz alta partes del diario para todos los chicos y chicas, pidiendo su opinión y su mirada sobre el relato; luego les entregué las palabras en la mano. Hablé a solas con algunos de ellos, los que se ofrecieron, preguntando qué les había parecido el encuentro y su narración, grabando las conversaciones, para no equivocarme en reportar aquí sus impresiones, pensamientos, emociones. Ofrecí una copia del cuento también a Paola, Alicia y Anabella, que me acompañaron en el día a día de mi experiencia, y también hablé con ellas.

Simplemente preguntaba: *Por favor, cuéntame como viviste la experiencia de estos días y, también, dime que te parece el relato que escribí de la experiencia, si te reconoces en ello, si reconoces lo que ocurrió y si hay partes en que fabulé y no respeté lo sucedido.*

Primeros encuentros¹⁵⁹

El primer encuentro siempre tiene algo de magia, es decir, algo de incertidumbre. Algo que va de una forma y no sabes por qué. Algo que no te esperabas. Algo que no cumple con tus expectativas, algo que se escapa de lo que habías planeado. Por suerte que existe lo inesperado. De no ser así, el aburrimiento nos aplastaría. Y después te das cuenta que cada encuentro guarda en sí el brote del primero.

6 de agosto de 2009

El Galpón, 7A

Los chicos y chicas están muy curiosos al verme. Sé que resulto extraña, porque no soy argentina y hablo con un acento distinto.

¹⁵⁹ Para todos los juegos, las estrategias educativas y las actividades mencionadas en este capítulo ver el *Anexo al Capítulo I*.

Me acuerdo, una vez, de una niña en un pequeño pueblo de Brasil, Itaobim, en el estado de Minas Gerais: me preguntó por qué hablaba tan raro, y yo le contesté que era porque no era brasileña, sino que venía de Italia y el portugués no era mi idioma. La niña inclinó la cabeza de un lado y puso cara de intriga:

¿Qué es Italia?, me preguntó.

Me quedé sin saber qué responder durante unos largos segundos.

En el Galpón me sumergen en preguntas, algunas difíciles de responder.

Lo bueno de los demás es que te hacen preguntas de las cuales no conoces la respuesta.

Después de un rato pido si, por favor, pueden correr todos los bancos y las sillas a los costados del salón porque no vamos a usarlos. Normalmente esta parte gusta mucho, y esta vez no fue excepción. Rápidamente se forma un espacio vacío, un espacio a rellenar con el encuentro.

Había pensado que la forma más directa de explicar qué es lo que entiendo por animación era, sencillamente, hacer una animación con todo el grupo. Hay cosas que no se explican bien con palabras, mejor hacerlas de una vez, y que cada uno y cada una tengamos la posibilidad de nombrar y dar sentido a lo que vivimos juntos.

La animación trató de la identidad y del conflicto.

Por animación entiendo la creación de un ambiente de aprendizaje. La construcción de un lugar en que pasen cosas, en que no todo ya esté definido, sino que haya espacio por donde deslizarse, tomar decisiones y actuar. Y, también, espacio para sentir y dialogar.

La animación se llama Encuentros y Desencuentros.

Se basa en tres movimientos narrativos: el primero es un cuento autobiográfico que elegí para presentarme al grupo, y también es el momento de quienes desean compartir historias de su familia.

El segundo movimiento consta en la lectura en voz alta de partes de El Vizconde demediado¹⁶⁰ de Italo Calvino, el cuento fantástico de un joven partido literalmente por la mitad por causa de la guerra.

El tercer movimiento es la historia del juego del rol del grupo, un relato de un conflicto entre nómadas y sedentarios que ha de encontrar su resolución en la forma elegida por el grupo.

Este grupo decidió de muchas formas, o sea que algunos decidieron convivir entre nómadas y sedentarios, mientras que otros decidieron aislarse, rechazando al otro grupo.

Lo que resultó muy claro desde el principio fue que el silencio, la escucha, eran difíciles de conseguir.

Los chicos y chicas hablaban mucho, lo cual me gustó: si uno se calla es más difícil entender lo que piensa, y el riesgo es no saber qué hacer, cómo actuar.

Pero las conversaciones se cruzaban, chocaban entre sí, se agredían.

Luego de terminar la animación propuse seguir trabajando juntos para preparar una animación para el otro grupo, para que de educandos se volvieran educadores.

Estuve contenta: el grupo aceptó. Si no lo hubiese hecho, no podría estar escribiendo ahora.

Se lo propuse sin saber bien cómo íbamos a hacer, cómo íbamos a concretar esta idea. Lo único que pensaba era que sí, se podía.

¹⁶⁰ Italo Calvino, *Il visconte dimezzato*, Mondadori, Milano, 2005.

Propuse juegos teatrales. *La campana* (en un círculo, muy estrecho, uno al centro se deja balancear por las manos de las personas que forman el círculo). Es un juego muy placentero si se hace con cariño y con cuidado, pero debo admitir que no salió muy bien: más que generar tranquilidad y placer para quien estaba en el medio, el juego angustiaba, ya que éste recibía golpes y empujones. A veces adrede, y a veces no.

Lo que pensé fue que los chicos y las chicas estaban acostumbrados a un trato físico entre ellos bastante bruto y agresivo. El trato verbal también era así.

Y, sin embargo, es mucho más lindo recibir caricias, y no golpes.

¿Por qué será que las caricias cuestan más, y el cariño es cada vez más difícil de hallar? ¿Por dónde se perdió?

Lo último que hicimos fue elegir el tema que iban a desarrollar en la animación.

Hicimos una lluvia de ideas, iba anotando en la pizarra los temas.

Luego agrupamos las palabras que podían estar juntas por su afinidad, y votamos.

La palabra elegida fue *tecnología*.

Otra cosa en que quedamos fue que se iba a usar música: puesto que la música les gustaba mucho, iba a tener un digno lugar en el trabajo.

El tema elegido me puso en dificultad: a mí nunca se me hubiese ocurrido, ya que no tengo muy buena relación con la tecnología.

Pero, justamente eso era el desafío: buscar cosas que uno por sí solo nunca haría.

Por eso necesitamos de los demás.

El círculo dibuja el comienzo y el fin del encuentro.

La repetición de una acción se vuelve ritual y se tiñe de significados.

El círculo señala que la actividad está empezando, que nos estamos trasladando a un espacio y a un tiempo que es nuestro y no ajeno, un lugar suspendido en que decidimos juntos qué hacemos, cómo y por qué.

Para cerrar el encuentro, un *Dassa*.

Una forma de despedirse y agradecerse que me enseñó, hace ya muchos años, Bruno, mi maestro de teatro, a quien se lo había enseñado un amigo actor de Burkina Faso.

En círculo, nos tomamos de la mano. Cada uno, por turno, grita fuerte su nombre.

Todos contestamos saltando y gritando ¡*Dassa*! De esta forma se agradece a la persona que participó en el encuentro y al lugar que nos acogió.

Desde el primer encuentro, hasta el último, con ambos grupos, vamos a empezar con un círculo y vamos a terminar con un *Dassa*, para no olvidarnos que somos un grupo, y que caminamos juntos.

10 de agosto de 2009

El Galpón, 7B

Primeros encuentros hay muchos, por suerte, en nuestra vida, y tienen un valor indiscutible.

Era mi primer encuentro con el grupo de Séptimo B, grupo gemelo al otro que ya había encontrado.

No tenía mucho tiempo, una hora nada más, entonces ya sabía que no iba a tener más tiempo que para la animación. La animación propuesta fue la misma, pero tuvo un final distinto: terminó con una guerra de harina. Los dos grupos, nómadas y sedentarios, no quisieron volver a juntarse en uno solo y se enfrentaron físicamente.

Después de la animación, en el cachito de tiempo que quedaba, expliqué mi propuesta: que todos ellos, juntos, pudieran preparar una animación para el otro grupo, y así cambiar de rol, volverse educadores del otro grupo que, mientras, estaba haciendo lo mismo preparando una animación para ellos.

Rocío me preguntó: *¿Para qué te sirve todo esto?*

Me quedé entre helada y fascinada con la pregunta: fue muy clara, directa y legítima, pero no me la esperaba. Iba a contar, en el próximo encuentro, que para mí la experiencia con ellos era fundamental para mi investigación de tesis de doctorado, pero esta pregunta me anticipó y les conté de inmediato la razón de mi presencia en la escuela.

Creo que el grupo se quedó satisfecho con mi explicación, y aceptó ayudarme.

Buscando el silencio

No me gusta gritar para pedir silencio.

Es que en la escuela es común gritar. Los maestros, generalmente, gritan mucho, para que su voz se escuche más alto, más allá de la voz de los chicos y del alboroto que hay en el salón. Así los chicos también aprender a gritar, y todas las conversaciones son en voz muy alta, y no hay situación de silencio sin grito previo.

Intento varias formas de pedir silencio.

Miro al grupo sin hablar, levanto la mano, pido a cada uno y cada una si pueden hacer silencio así podemos seguir.

Espero.

Segundos que parecen inacabables, en silencio, hasta que no quede más una risa, más una palabra, más un ruido.

En las situaciones de muchísimo alboroto, cuando creo que el grupo ni se va a dar cuenta si me callo y espero porque está demasiado entregado a la situación que lo llevó a la discusión, entonces utilizo el juego de las dos palabras.

Es una señal: cuando digo Yamamei el grupo contesta Camagiüey y, luego, aparece el silencio.

Por lo menos, ésta es la idea. ¿Todo esto funciona?

Bueno, no siempre. Pero creo que sí, al final de cuentas, funciona. Desde luego, es más desgastante esperar minutos a que se haga silencio que pegar un grito muy fuerte y lograr atención de esta forma.

Creo, también, que sea un discurso de cultura escolar: si durante siete o más años de tu vida adentro de la escuela te acostumbraron a lograr el silencio a los gritos, toda otra tentativa de lograr lo mismo de una forma diferente y hasta opuesta puede quedar suspendida sin ningún resultado.

El tema es que pedir silencio con silencio implica que cada uno y cada una se haga responsable por lo que está haciendo y pueda controlarse.

A su vez, el silencio es un vacío que puede resultar difícil de aceptar.

El ruido nos impide pensar y nos impide escuchar, no solamente lo que está diciendo la persona que está en frente nuestro, sino también lo que decimos a nosotros mismos desde adentro.

Confieso que me cuesta mucho estar esperando, callada, durante largos minutos, a que se genere un silencio lindo, un silencio de verdad. A veces me pregunto, dentro de mí, ¿Cómo pueden seguir tanto tiempo haciendo semejante confusión sin cansarse?

A veces los grupos se regulan solos o, por lo menos, lo intentan.

Siempre hay alguien diciendo ¡Che, dale, basta que queremos seguir con la actividad!

A veces funciona, a veces no.

Lo que espero es que la lucha cotidiana para alcanzar el silencio se haga cada vez más dulce y que pueda ser, encuentro tras encuentro, un poco más fácil y más rápido llegar a escuchar el silencio antes de empezar a hablar.

A su vez, también me estuve preguntando si la dificultad en obtener el silencio no dependa de un desinterés de los grupos con respeto a mi propuesta.

Para sacarme esta duda, la solución más directa y más clara era preguntárselo a los chicos y a las chicas, cosa que estuve haciendo más de una vez en los primeros encuentros, cuando lograr el silencio y la atención de todos era algo muy difícil.

Dejaba claro que mi actividad no era obligatoria, que quienes no deseaban participar podían hacerlo y que no iba a haber ningún tipo de evaluación, ninguna nota, ningún juicio escolar.

Confieso que tuve miedo a que los chicos contestaran que sí, efectivamente, no valía la pena seguir: de ser así, iba a entrar en un largo proceso de puesta en discusión de lo que estaba proponiendo.

Pero siempre seguimos para adelante.

Espero sinceramente que no haya sido por miedo a decir que la propuesta no interesaba ni gustaba por como estaba planteada, y por costumbre a aguantar todo lo que pasa en la escuela sin tener la posibilidad de ponerlo en discusión.

Hablé del tema con Susana, Alicia y Paola, que conocían a los chicos y a las chicas, y ellas me comentaron que la propuesta sí les estaba gustando a los dos grupos, pero que siempre hacían mucha confusión y que les resultaba difícil trabajar juntos y, además, en una forma diferente a la que estaban acostumbrados en la escuela, ya que era mucha responsabilidad y entrega lo que les estaba pidiendo.

Por cierto, la escuela está lejos de tener una estructura democrática, es más bien parecida a un régimen totalitario donde queda bien claro quien manda y quien no, quien sabe y quien no, quien tiene el poder para decidir y quien no puede elegir.

Durante las entrevistas, el tema del "hacer silencio" fue discutido, ya que apareció en el momento de responder a la pregunta ¿Qué aprendiste?

Rocío, Peque, Guadalupe e Iván encontraban raro que yo no gritara, que no utilizara mi voz, sino mi mirada, para pedir silencio:

ROCIO: Como que cuando nos juntábamos los dos grupos como que siempre empezaban todos a hablar uno gritaba el otro ¡calláte! el otro le contestaba mal y así sucesivamente siempre pasaba lo mismo, pero como que después como que aprendimos a.. como dijo la Peque yo no te callo a vos yo me callo yo solo y que los demás se callen solos.

PEQUE: Y nos mirabas y nos decías *calláte* con la mirada además que me parece que vos aprendiste más de nosotros que nosotros de vos, o sea, nosotros sabemos como sos todo, pero vos con las cosas que nos hiciste hacer nos hiciste preguntas para vos saber como éramos nosotros te respondimos y vos ya sabía como era cada uno su personalidad, y en el diario creo que reflejaba mucho de eso que decía muchas cosas de nosotros de cómo la pasábamos bien de que a veces nos peleábamos pero que todo se terminaba solucionando y me encantó la última parte la última frase que decía de que después del regalo que le habían dado hubo muchos muchos muchos abrazos como una lluvia de papelitos de papel picado de colores y muy suaves.

Peque dice: *"Y nos mirabas, y nos decías calláte con la mirada."* Evidentemente, en aquel momento, en aquella situación, la mirada resultó mucho más fuerte e impactante que un grito, que un pedido verbal. Mi deseo de obtener el silencio no necesitaba palabra.

Peque afirma también que yo aprendí muchas cosas de ellos: el aprendizaje del otro también tiene que ver con la mirada, con el deseo de mirar para entender y conocer. Creo que intenté ver y mirar a los chicos con "ojos pedagógicos", así como lo significa Toni Saevi: *"Ver al estudiante con ojos pedagógicos significa practicar pedagogía como una forma de ser y de actuar en dirección de aquel particular adolescente, lo cual le ayudará a realizar un crecimiento personal y educativo."*¹⁶¹

En este particular matiz de significado, la mirada es una acción mutua que llega al otro, y que al mismo tiempo nos llega a nosotros y no nos deja indiferentes, sino que genera algo nuevo. En aquellos momentos de pedido de silencio, de miradas intensas, estaba muy convencida de que los chicos serían capaces de encontrar su límite, de que podrían parar de reír, de pelearse y de charlar. A veces, cuando ya había pasado bastante tiempo desde mi llegada y no conseguían el silencio, algunos me decían:

"Perdón, es que no puedo", refiriéndose al hecho de que sí deseaban callarse para que pudiera empezar la actividad, pero que no lo conseguían. También ocurrió que los mismos chicos me habían pedido que gritara para callar a quienes, en el grupo, seguían haciendo confusión, como si ya no hubiese otra posibilidad. Pero nunca lo hice:

al contrario, yo estaba muy convencida de que sí iban a poder callarse solos, nada más era cuestión de tiempo, bastaba con esperar, por difícil e incómodo que fuera para mí.

Y, al final, sí pudieron.

Guada, Iván y Peque siguieron así en la conversación durante la entrevista:

GUADA: Yo estaba emocionada porque vos te quedaste ahí parada, callada, sin hablar o sea esperabas a que todos nos callemos y nosotros te mirábamos al principio con cara rara *qué raro que no nos calle, que no nos rete*, todas las demás que vienen apenas entran nos retan diciendo *¡sentáte y calláte!*.

IVAN: Te quedabas así y como que... pues claro, te quedabas así y nos mirabas y nosotros, algunos que estaban callados otros que no te mirábamos diciendo *que raro que no nos calle*, y en cima si yo le digo a ella *calláte* es como que ya directamente miro a la profesora y que la profesora lo calle y te mirábamos a vos y vos no hacías nada y después preguntabas... *¿puedo?*

PEQUE: Era como cuando querés preguntar algo que le dices a la señorita *¿puedo hablar?* y estás en el medio de un lío o como decís vos confusión que todos estaban gritando todo y vos *¿puedo hablar?* y era raro ver que una profesora...

GUADA: ... te diga *¿puedo?*

PEQUE: te diga *¿puedo hablar?* o *¿Guada puedo hablar, por favor te puedes callar?* y después hablás...

ROCIO: Y levantando vos la mano como que es impresionante porque decís como que una maestra tiene que ponerle los puntos no que... o sea, no de gritar, bah, sí, nosotros sabemos que hablamos hablamos hablamos y siempre nos tienen que callar como que nos impresionaba ver de que vos estabas así y yo sé que gritábamos y vos decías *no, deja que se callen solos*, y como que

¹⁶¹ Tone Saevi, *Seeing Disability Pedagogically*, Universitetet i Bergen, 2004, p.19.

no podía, que hasta a mí me daba cosa de que vos estés así esperando a que todos los demás se callen y vos así pero... o sea, nos parecía rara la actitud de vos porque decís todas la maestras vienen ya vamos a hablar *cállense cállense* como que fue muy raro de que vos hayas venido y te quedes esperando hasta que, no sé... los varones dejen de hablar dejen de reírse y decir boludeces todo para mí fue impresionante.

Creo que para Guada, Peque, Iván y Rocío mi ¿puedo? tuvo tanta fuerza porque siempre fue precedido por la mirada y por un tiempo de espera considerable. Mi petición de permiso era auténtica, en ningún momento fue irónica o, peor, sarcástica: realmente, en aquel momento estaba pidiendo permiso al grupo para empezar la actividad, ya que si el grupo no estaba sinceramente dispuesto no íbamos a poder trabajar.

Otra vez en las palabras de los chicos vuelve la mirada, la mirada reciproca, un intercambio comunicativo fuerte que quedó grabado en sus recuerdos.

PEQUE: A mí me encantó saber que cuando una profesora no te grita podemos reaccionar bien y devolver lo que nos están dando porque vos siempre pensás: *esta profesora nos grita porque nos quiere educar quiere que nosotros aprendamos a callarnos cuando ella lo dice*, pero todos dicen: *si los trato mal van a reaccionar y se van a quedar callados*, y no es así, nosotros vamos a aprender a gritar como dijiste vos en el diario que si vos les enseñabas a gritar como profesora ellos iban a aprender a gritar y cada vez la conversación era en voz más alta e iba a ser todo una confusión pero estuvo muy bueno que vos haciendo eso de pedir *¿puedo?* así enseñarnos con alguna palabra como Yamamey y nosotros respondíamos Camagüey entonces estaba muy bueno que nosotros aprendamos a callarnos y también ya los últimos días ya recapitamos y ya nos quedamos callados solos.

GUADA: A mí me parece que lo del... eso de decir Yamamey Camagüey era porque ya habían partes de que te cansaban de que griten y vos decías Yamamey y nos callábamos estaba bueno.

IVAN: Y va a empezar la clase. Sí porque, ponele, nosotros hablábamos y vos no decías nada nosotros seguíamos hablando seguíamos hablando y no podíamos a terminar más.

Peque dice: "A mí me encantó saber que cuando una profesora no te grita podemos reaccionar bien y devolver lo que nos están dando."

Así Peque relata de un aprendizaje que tiene que ver con la percepción de los educadores y de los educandos: ahora sabe que el grito no es necesario, que no es la única opción para lograr el silencio, que también existen otras posibilidades y que su reacción de educanda a diferentes caminos relacionales puede ser buena, y puede ir más allá, hasta "devolver lo que nos están dando" que, en este caso significó, como ella misma lo expresa, "recapitamos y ya nos quedamos callados solos."

Toni Saevi escribe: "La forma en que los profesores encuentran a los estudiantes pedagógicamente, es en la forma en que los ven y los perciben. Y también el contrario es cierto, la forma en que los profesores ven a los estudiantes es vital por cómo ellos se perciben y se entienden a sí mismos en el encuentro pedagógico."¹⁶²

¹⁶² Ivi, p.15.

Creo que en sus palabras Peque esté expresando un cambio en su percepción en el encuentro pedagógico, es decir que antes ningún educador había mirado a los chicos con la confianza en que pudieran tener la autonomía para construir su límite, o sea para callarse solos sin necesidad de una imposición verbal intensa por parte del educador; pero, en el momento en que esto ocurrió, ellos demostraron que sí podían tener tal autonomía, y los hechos cambiaron la percepción que Peque tenía de sí misma y del grupo. Al mismo tiempo esto ocurrió en la percepción de Alicia, Paola y Anabella, que pudieron ver a los chicos de una forma diferente. Pero esto lo cuento en el próximo capítulo en las entrevistas.

Dificultad I

11 de agosto de 2009

El Galpón, 7A

Mientras en el primer encuentro tenía muy claro lo que iba a proponer al grupo, esta vez no era así. Lo cual me producía bastante inseguridad y miedo de no hacer bien las cosas pero, justamente, mi reto era aprender a improvisar más, así que decidí tirar para adelante.

Mis deseos con respeto al segundo encuentro eran, sencillamente, dos: conocer mejor al grupo proponiendo juegos de cariño y de atención al otro, y comenzar a desarrollar el concepto, muy amplio, de tecnología, para indagar qué se entendía con ello.

Hacemos el juego de la pelota y los nombres: en círculo, se tira la pelota a un compañero diciendo antes su nombre. Es sencillo y divertido, sobretodo si alguien se equivoca y hay que pagar prenda. La prenda consiste en diez segundos de cosquillas pero, en la realidad de los hechos, además de cosquillas la persona recibe empujones y golpes, lo cual no me gusta mucho, y menos me gusta que los chicos la pasen bien con esto: varias veces pido no pegar sino que se limiten a las cosquillas, y varias veces me piden que la prenda sean golpes, y no cosquillas.

Al recibir golpes uno responde con golpes.

Al escuchar cosas feas sobre uno mismo, uno se convence, por fin, de ser algo desagradable.

Nunca voy a poder saber, con respeto a los chicos y chicas que encuentro, quién y en qué momento se les estuvo diciendo algo como tú no vales para nada y cosas aún peores, pero nunca escuché mentiras y maldades tan grandes, ya que todos los chicos y chicas que me crucé por el camino escondían adentro mundos maravillosos y capacidades únicas y especiales en algún arte, fuese la palabra oral, el dibujo, el cariño, el pensamiento, el juego, la liderazgo, el teatro, la música, la escritura, el fútbol, la cocina, el canto, y mucho más.

Luego hacemos el juego de las muertes: se camina en el espacio, cada uno tiene un número que puede ser uno, dos, o tres. Las personas que tienen el número que nombro en voz alta simulan una muerte divertida y lenta, para que los demás tengan el tiempo y la posibilidad de sostener al muerto antes de que se caiga al piso.

Esta, por lo menos, era la teoría. En la realidad del juego el muerto no siempre era asistido, al revés, en algunas ocasiones se le ayudó a morir más rápidamente.

Finalmente repetimos el juego de la campana, y me pareció que esta vez el nivel de cuidado hacia el otro fue ligeramente más intenso.

Con el deseo de profundizar el tema de la tecnología conté el mito de Prometeo y del fuego para hablar de la diferencia entre técnica y tecnología.

Confirmé mi impresión de que al grupo le gustaba mucho que le contaran cuentos, porque el silencio era completo, y la atención muy alta, así como la curiosidad.

Una cara que siempre me queda grabada mientras cuento es la cara de Florencia, pues escucha con ojos grandes abiertos y con los labios semiabiertos, al igual que los niños.

Con el intento de descubrir qué entendía el grupo con la palabra tecnología, intenté proponer una fantasía guiada.

Primero el grupo se relaja, tumbado a tierra, respirando hondo y escuchando su cuerpo.

Ya esta parte resultó ser muy difícil: lo que puede generar este tipo de juego es una risa sin control. Creo que relajarse, respirar, hacer silencio interior y mirarse adentro puede resultar incómodo, es una situación no común.

Risas y comentarios hubo muchos. De veras que no fue fácil y no me sentí a gusto, sentí que había propuesto el juego equivocado.

Pregunté, considerada la situación, si querían seguir o mejor lo dejábamos.

Pero el grupo quería seguir y quien, individualmente, no lo deseaba, podía no participar.

Aunque la voluntad del grupo se expresó por seguir con el juego, no hubo silencio.

Me pregunté si, a lo mejor, en realidad no querían seguir, pero no se atrevían a decirlo.

El silencio tardó en llegar, pero llegó. No era un silencio sepulcral, por así llamarle usando una palabra que de la idea de un silencio total y profundo, pero era algo.

En fin, la fantasía guiada empezó. Pedí que imaginaran un color, luego un pasillo de este color, y ellos caminando. Al final del pasillo estaba una puerta del mismo color.

Abrían la puerta y se encontraban con alguna tecnología, y la usaban.

Así terminaba el ejercicio.

Lo que más me impactó fue que algunos chicos y algunas chicas dijeron no haber podido visualizar nada y escribieron, coherentemente, nada en el papel donde les pedí que relataran lo que habían imaginado.

La mayoría de los objetos encontrados atrás de la puerta eran computadoras: sobre la computadora, concretamente, como objeto tecnológico, íbamos entonces a intentar trabajar.

Nos despedimos con un Dassa que siempre es un momento muy lindo.

Debo de ser sincera en mis palabras: admito que salí del encuentro bastante desanimada, sentí que no había hecho bien las cosas, que mis propuestas no estaban funcionando, que me faltaba algo, que todavía no tenía claro cómo iba a ser posible armar una animación con los chicos.

Hablar con Alicia, con Sonia y con Susana me animó un poco, ya que ellas sostenían que los chicos se llevaban bien conmigo, y que la propuesta era válida, pero que era difícil y complicado porque una autogestión del grupo no se usa mucho en la escuela, y era algo diferente y más difícil que seguir consignas puntuales.

Me quedé pensando en qué hacer.

Un viaje inesperado

Desde el 12 hasta el 16 de agosto

Bogotá

Viajé a Bogotá.

Un viaje inesperado, para participar a la Feria del Libro.

Tantas cosas, la mayoría feas, se dicen sobre esta ciudad, este país y su gente.

Me encantó la ciudad y la gente, siempre muy amable y con muchas ganas de hacer fiesta, pasarla bien juntos y seguir para adelante a pesar de todo...

Durante aquellos días seguí pensando sobre el trabajo en El Galpón, qué había ocurrido en los primeros encuentros, cómo seguir, qué era lo que estaba intentando hacer.

Las que siguen son pequeñas parte de las páginas de diario que escribí en aquellos días.

Siento que estoy trabajando por lo menos sobre tres planos:

1. *el grupo*
2. *preparar la animación*
3. *reflexionar acerca de la animación y de la Pedagogía del Oprimido*

Cada encuentro debería de tener una mezcla de los tres planos, en cantidad variable, según la necesidad más urgente.

Uno, el grupo. Una de las cosas que resulta difícil es el cariño: puede que sea un tipo de comunicación a la cual los chicos no están acostumbrados. Proponer actividades que intenten hilvanar la unión del grupo y el afecto en el trato hacia el otro.

Otra cosa que quiero hacer son regalos: regalos que simbolicen cosas que necesitan... una planta para el cuidado, una chocolatina para la dulzura...

Dos, la animación. Esto sí está complicado, porque no sé bien qué hacer. Además es un problema profundo, porque yo misma no soy del todo consciente sobre cómo preparo una animación, de su proceso de organización. Es cierto que uno reflexiona sobre las cosas cuando lo necesita, y no por otras razones... esta vez, voy a tener mucha necesidad, y también me voy a entender mejor a mí misma.

Debe resultar claro, al preparar una animación:

*Qué queremos decir
Por qué lo queremos decir
Cómo lo decimos*

O sea, traducido en jerga:

*Contenido (tema)
Objetivos (fin)
Estrategias (medios)*

Tres, la Pedagogía del Oprimido. Lo que guía - o intento que así sea - el trabajo de todos los días. Se resume en una sola frase:

Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo,
por eso aprendemos siempre¹⁶³.
(Paulo Freire)

17 de agosto de 2009

Buenos Aires

Transcurrió una semana desde la última vez que me encontré con los chicos.
Pasó mucho tiempo porque viajé a Bogotá, tuve la suerte de conocer una ciudad muy linda y su hermosa feria del libro.
Me gustan las ferias del libro porque huelen a libro. Es banal, ya lo sé, pero así es, y cada vez el olor se repite y cruza los cielos y los mares, los libros lo generan como si fueran vivos y lo llevan con ellos a todas partes: a Buenos Aires, Bogotá, a París, a Ciudad de México, a Barcelona, a Bolonia...
En Bogotá hay un barrio de todos los colores, la Candelaria.
Tiene graffiti en las paredes, y todos los Cafés sirven un chocolate muy rico.
Tomaba chocolate por la mañana y a veces por la tarde, y escribía en mi diario pensando en cómo prepararme para el próximo encuentro.

Nuevamente en Buenos Aires

18 de agosto de 2009

El Galpón, 7A

*A veces nada de lo que esperábamos ocurre.
Los momentos inesperados son, quizás, los más valiosos y atractivos de nuestro camino.
A su vez pueden ser momentos terribles, pero lo sublime de un momento inesperado vale el sentido de todo un día.
De vuelta en el galpón ocurrió lo inesperado.
Era el día en que me sentía más tranquila, porque ya había encontrado al grupo dos veces y porque había pensado mucho sobre ello, había elegido actividades y estrategias para pasarla bien y construir algo juntos.
De las dos horas que en mi cabeza iban a ser, más o menos, así y asá, lo único que ocurrió como lo había imaginado fueron 3 minutos.
Fueron, desde luego, los mejores tres minutos que tuve hasta ahora con los chicos y chicas del grupo, pero antes de llegar a ellos pasaron casi dos horas.*

¹⁶³ Paulo Freire, *La importancia de leer...* op. cit., p.141.

¿Qué ocurrió en este tiempo tan largo, un tiempo sin embargo necesario para llegar a esos tres minutos tan lindos?

El relato de lo que sucedió es breve, y empieza desde el principio.

En el primer encuentro, hace más de una semana atrás, me pareció que la música fuera algo sumamente importante para los chicos: cada uno de ellos escuchaba música con mucha entrega. Por esa razón, propuse que cada uno y cada una trajeran una canción para escuchar, para compartirla con los demás.

Guadalupe trajo la primera canción, con ella íbamos a hacer juegos teatrales que se basan en distintos tipos de caminatas.

Los chicos estaban en el aula, parados, listos para comenzar. Puse la música y... se armó una confusión terrible. Quienes iban para un lado, quienes para otro, hablan, se ofendían... la verdad, yo no entendía nada: mi percepción era que todo estaba yendo lo más bien y no entendía qué estaba ocurriendo.

¿Por qué, de repente, todos se habían enojado?

Paré todo, pedí hacer círculo. Cuando hubo silencio, pregunté qué era lo que estaba pasando. El problema era el tipo de música: no les gustaba a todos.

Nunca me hubiese ocurrido que pudiera pasar algo así, y que generara semejante confusión y malestar. Había otros temas que iban más allá de la música y de los gustos de cada uno y cada una.

Empezamos a hablar, para intentar descubrir lo que pasaba y ver cómo podíamos solucionarlo juntos.

Como resultaba difícil respetar el turno de conversación, propuse usar el libro que había traído al grupo de regalo desde Bogotá, *El hombre Ilustrado*¹⁶⁴, de Ray Bradbury, libro que había elegido porque estaba relacionado con la tecnología, tratándose de cuentos de ciencias ficción. Lo compré siguiendo el consejo de Melina, una amiga muy querida.

Quien tenía el libro tenía la palabra, que se pedía levantando la mano y no de otra forma. La discusión fue difícil, porque la escucha costaba mucho, porque muy fuertes eran las emociones, y porque muy viejos y arraigados eran los conflictos no manifiestos que se arrastraban, apareciendo ahora en el espacio vacío del grupo y en el espacio interior de cada uno y cada una.

Al término de la primera hora Alicia, que estaba con el otro grupo porque Paola estaba enferma, intervino en la discusión y habló al grupo.

Después de sus palabras que ponían en discusión la actitud de poco respeto hacia las preferencias de los demás y la dificultad en desarrollar un debate tranquilo escuchando la opinión de cada uno y cada una, la tensión bajó y el diálogo siguió más fluido, gracias también a la presencia de Alicia que se quedó con nosotros.

El debate duró más de una hora, al término de la cual el grupo aceptó escuchar la música de cada uno y cada una sin comentarios de ofensa u hostilidad.

Puse la canción de Guadalupe.

Pedí a los chicos y chicas que caminaran por el espacio, sin mirarse pero sin chocarse, teniendo cuidado con los demás que caminaban en nuestro mismo lugar.

Luego que se miraran al cruzarse caminando. Que se sonrieran.

Y, al final, que se abrazaran.

Valió la pena sostener una discusión tan larga con todas sus dificultades y sus broncas aunque fuera por un pedacito, por una migaja de abrazo.

¹⁶⁴ Ray Bradbury, *El hombre ilustrado*, Minotauro, Barcelona, 1977.

El trabajo en conjunto con una figura educativa que el grupo conoce, quiere y respeta, como Alicia, como Paola, fue muy valioso para mí.
Algo que me comentaron Alicia, Paola y Sonia fue que la modificación en la utilización del espacio a la cual los chicos y chicas estaban acostumbrados desataba en ellos algo nuevo, distinto.
No tener bancos ni sillas ni consignas ni tareas para realizar de la forma a la que se acostumbra en la escuelas, generaba que se desatara mucha confusión porque compartir, confrontarse, negociar, escuchar, en fin, convivir, democráticamente, hablando y no imponiéndose con el otro, es muy complejo.

Dificultad II

19 de agosto de 2009

El Galpón, 7B

Este fue nuestro segundo encuentro.
Las incógnitas eran muchas, ya que una hora no es suficiente para conocer a un grupo de chicos y chicas.
A veces no basta con un año escolar.

El juego de la pelota con los nombres funcionó, y fue divertido.
Participaron también Alicia y la profesora suplente, Anabella, y lo más lindo fue que participaron porque los chicos las invitaron.
El segundo juego fue *el nudo*: es un juego complejo que puede resultar sólo con la colaboración de cada uno y cada uno del grupo: por eso es un juego tan lindo como difícil. Se hace un círculo, se levantan los brazos y se camina con los ojos cerrados en dirección del centro del círculo. Cuando una mano encuentra a otra mano, la abraza: de este modo se forma un nudo a desenredar sin soltar las manos.
El tercer juego no funcionó o, mejor dicho, funcionó para una parte del grupo. Consistía en ponerse en el medio de círculo, pronunciar el propio nombre en voz alta y decir una cualidad personal que empezara con la misma letra de comienzo del nombre. Por ejemplo: *Erica*, extrovertida.
Fue un juego muy difícil para el grupo: muchos decidieron no participar, y a quienes participaron les costó encontrar algo lindo para decir sobre sí mismos.

De la dificultad en participar en este juego hablamos en una entrevista con Bárbara, Ángeles y Daniela, que siempre fueron entre las más tímidas del grupo. Ellas compartieron conmigo su dificultad: el problema era la vergüenza que percibían en situaciones en donde tenían que mostrar algo de sí mismas a todo el grupo, como en el juego de los nombres y las calidades o en el baile.

BARBARA: A veces no participamos porque hay juegos que no nos gustan.

ANGELES: No nos gustan porque nosotras tenemos mucha vergüenza.

DANIELA: Sí, somos vergonzosas.

Pregunto qué era lo que no les había gustado.

BARBARA: Cuando salimos todos a jugar al quemado... esto no me gusta.

DANIELA: Y bailar mucho... en dos cosas no participé pero después sí.

Recuerdo, junto con Daniela, Ángeles y Bárbara, aquel juego que habíamos hecho en uno de los primeros encuentros, aquello en que pedía que dijeran en voz alta su nombre y una calidad que empezara con la misma letra de su nombre.

Recuerdo que pocos participaron, y que resultó ser un juego bastante difícil, es decir, parecía difícil, para ellos, encontrar algo lindo que decir sobre ellos mismo.

Pregunto si piensan tener cosas lindas adentro, o no tener ninguna.

DANIELA: Tenemos pero no nos salen.

ANGELES: Yo ya tenía que iba a decir con mi nombre pero no quería pasar...

Creo que, de a poco, encuentro tras encuentro, Bárbara, Ángeles y Daniela fueron tomando algo de coraje y su vergüenza se esfumó un poco, especialmente en aquella ocasión en la que se decidieron a asumir el papel de educadora por otro grupo de la escuela, una experiencia de la cual hablaron también durante las entrevistas y que cuento en el capítulo siguiente en la parte titulada Como que nosotras éramos las maestras.

En el cuarto juego, a la propuesta de bailar con música casi todas las chicas estaban encantadas, mientras los chicos se quedaron sentados en los bancos y apoyados a la pared: decidí parar el juego ya que era evidente que a los chicos no les gustaba nada el baile... me pregunté qué les podía gustar.

Fue difícil en el momento de elegir el tema.

Fue difícil hasta llegar al momento de la lluvia de ideas.

Algunos se reían y otros se enojaban porque aquellos se reían y no podíamos seguir.

Sentí que me estaban poniendo a prueba para ver si podía aguantar la situación.

Cuando, después de un tiempo que percibí como demasiado largo, llegó el silencio, varios temas nacieron de la lluvia de ideas y se escribieron en la pizarra.

Pero no hubo un ganador, sino que dos propuestas empataron, o casi: *el fútbol* tuvo 9 votos, y *la fiesta* tuvo 8 votos.

La división era ahora más que evidente: por un lado, los chicos eligieron el fútbol, por otro lado las chicas eligieron la fiesta. Como un espejo de lo que había ocurrido durante los juegos anteriores.

Propuse, de momento que el grupo estaba tan dividido, desarrollar los dos temas y partir el grupo en dos. Generalmente no me gusta dividir tan bruscamente, pero me pareció que fuera la voluntad del grupo.

Pero Emanuel no estaba de acuerdo y se desató una gran discusión.

La verdad, no sé porque le pareció mal la idea cuando todos los demás (por lo menos los que se expresaron claramente y verbalmente) estaban de acuerdo.

A pesar de todo seguía sosteniendo que tenían que jugar todos al fútbol.

O quizás, justamente por esto, por estar en contra.

Me acordé de cuando iba al colegio y mis profesores me decían siempre que yo decía que no porque ellos decían que sí, y al revés, decía que sí cuando ellos decían que no.

La discusión siguió pero no se encontró un acuerdo, y la forma de llevar adelante el debate se había vuelto bastante agresiva, con gritos de las dos partes que ya no se escuchaban más.

Pensé mejor suspender la decisión y dejarla para el otro día, y terminamos con un Dassa.

Una vez terminada la sesión, pedí a Emanuel hablar a solas con él porque quería preguntarle qué pasaba, qué era lo que no estaba funcionando conmigo y con mi forma de proponer actividades.

En verdad no nos dijimos muchas cosas, la mayoría del tiempo permanecimos callados, yo preguntando qué pasaba y Emanuel contestando que no pasaba nada, que era normal que ellos hiciesen siempre mucho quilombo¹⁶⁵.

Le pedí entonces ayudarme a seguir en las sesiones con su colaboración, porque sola no iba a poder.

Me gusta pensar en los dos grupos como en dos gemelos.

Dos gemelos distintos entre sí, nacidos en el mismo lugar pero yéndose por senderos distintos.

Lo que tienen en común es que son dos grupos de gente hermosa, pero que no sabe reconocer su belleza.

Los chicos y chicas tienen mundos adentro, y cada uno de ellos es interesante.

De lo que cada uno y cada una tiene sólo asoma un fragmento, y aún así brilla como una luna llena en un cielo sin faroles ni estrellas.

Y sin embargo, no pueden ver lo hermosos que son.

¿De dónde vendrá tanta ceguera?

De regreso a casa, puedo contar con Sonia que, además de haber encontrado y elegido para mí los dos grupos, me ha recibido en su casa como a una hija más, me mima de sol a sol y me permite hablar con ella cada noche, en el detenerse del día, para contarle lo que pasó en el Galpón y pedir consejos, miradas, ideas.

La soledad mata, sobretudo cuando una no entendió bien lo que ocurrió en el día con los chicos y chicas del Galpón, y percibe como muy intensa la necesidad de relatar lo que pasó para tener ojos, bocas y oídos externos que devuelvan una imagen del trabajo. Necesitamos de espejos cada día un poco o un mucho más, espejos de gente que te mira, te quiere y te cuenta lo que ve, lo que siente, lo que huele, lo que escucha y lo que toca con respeto a ti, a lo que eres, a lo que haces, a lo que piensas.

De otra forma, es difícil darse cuenta de uno mismo sin engañarse.

Tengo suerte, pues tengo cuatro espejos: Sonia, Susana, Alicia y Paola.

Debo de admitir que no sé nada de fútbol, de momento que no me gusta, pero ahora sí me hubiese gustado mucho haber mirado algún partido de vez en cuando, o me gustaría haber comprado un libro de Eduardo Galeano sobre el fútbol que, por lo que recuerdo, fue el único libro de él que nunca me apeteció tener, hasta lo vi más de una vez en las librerías y nunca brotó en mí el deseo de leerlo.

Hablo con Juampi, el hijo de Sonia, que me cuenta sobre clubes de fútbol argentinos, me aconseja películas y me habla de su experiencia.

Puedo conseguir el libro de Galeano *El fútbol a sol y sombra*¹⁶⁶, empiezo a leerlo y me parece muy interesante, elijo una líneas para leer a los chicos al otro día.

¹⁶⁵ *Quilombo*: en Buenos Aires, mucha confusión.

¹⁶⁶ Eduardo Galeano, *El fútbol a sol y sombra*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

Dudas

20 de agosto de 2009

El Galpón, 7B

No dormí muy bien esta noche, y esta mañana me levanté temprano, a pesar de que tenía que entrar al Galpón casi a las once del mediodía.

Estaba preocupada por cómo iba a ir el encuentro o, más bien, los dos encuentros, uno con cada grupo.

Este iba a ser mi tercer encuentro con el grupo de 7B.

No estuve muy contenta de mí en el encuentro pasado, que sólo había sido el día anterior. Hubo momentos difíciles, y a veces sentí que no logré entender porque había tanta confusión. Me pregunté si lo que estaba proponiendo fuese aburrido, si estuviera fuera de lugar. Me pregunté si los chicos me estaban poniendo a prueba, para ver cuánto tiempo duraba, si verdaderamente quería estar con ellos.

Me preguntaba también como seguir trabajando, qué juegos proponer, cómo seguir desarrollando el tema o, mejor, los temas, el fútbol y la fiesta.

Esta vez todo empezó por una casualidad: estábamos en círculo, batí las palmas una vez porque quería significar la palmada como un comienzo de caminata en el espacio del salón. Algunos reprodujeron, por instinto, el sonido. Se me ocurrió entonces empezar un juego de ritmo que, me pareció, gustó mucho.

Luego seguimos con un juego de caminata y cambios de estados: parados, agachados, saltando, tumbados al piso.

En fin nos volvimos esculturas y escultores de nuestros cuerpos modelando seres monstruosos.

Teníamos pendiente todavía el asunto del tema a elegir, lo cual me ponía un poco en dificultad por lo que había ocurrido el día anterior.

Emanuel, que la vez pasada se opuso a la realización contemporánea de dos temas, fiesta y fútbol, esta vez propuso hacer los dos de una vez.

Me quedé asombrada con su cambio de opinión y, por supuesto, muy feliz.

Gracias, Emanuel.

No sé porque cambiaste de idea, en qué pensaste, pero gracias.

Curiosidad

20 de agosto de 2009

El Galpón, 7A

Empezamos con algo inesperado, de nuevo, como la última vez.

Con dos grupos así es imposible aburrirse.

Los chicos y chicas empezaron a hacerme un montón de preguntas.

Me preguntaron si tenía novio, y cuando les dije que sí el cambio de actitud fue increíble.

Estábamos en círculo, sentados: de repente, y casi al unísono, todos se pusieron boca abajo, las manos sosteniendo la cara dibujada con una expresión muy, pero muy curiosa.

Me quedé un instante en silencio, sin poder moverme: nunca nadie había estado tan interesado a que le contara sobre mi novio... (Bueno, a lo mejor mi mamá sí, por ser mamá), y de pronto vi a casi veinte chicos y chicas esperando a que les cuente quién era mi novio, en dónde estaba, cómo nos conocimos...

Después del cuento, y de muchas otras preguntas, entregué mi regalo: una planta de azalea, igual a la que había regalado al otro grupo.

Antes de entrar al salón Iván vio la planta y me preguntó:

¿La trajiste para que la cuidemos?

Nunca hubiese podido expresar de mejor forma el motivo por el cual había elegido ofrecer una planta.

Luego regalé el libro *El hombre ilustrado*¹⁶⁷, de Ray Bradbury, que traía dedicatoria, con la promesa de contar el primer cuento más tarde.

De momento, íbamos a escuchar música y a hacer unos juegos.

El primer juego fue el juego de las palmadas y del ritmo.

Los chicos llegaron hasta el final, de un ritmo simple a uno más complejo, cada vez iban avanzando muy bien.

Luego caminamos, saltamos, nos agachamos y nos detuvimos y nos tumbamos según la consigna; bailamos solos y en pareja unidos por los codos, los traseros, las panzas; terminamos transformando a los compañeros en lindas esculturas.¹⁶⁸

Escuchamos tres canciones nuevas mientras seguíamos con los juegos, y esta vez nadie comentó u opinó sobre la música elegida por los demás: no puedo explicar lo contenta que estuve, y lo bien que la pasé disfrutando de los juegos.

Gracias, Nahuel.

La vez pasada en la discusión muy larga que tuvo el grupo sostenías que mejor escuchásemos todos cumbia¹⁶⁹ porque a todos les gustaba, y hoy trajiste una canción para regalar al grupo, participaste en todas las actividades y escuchaste la música de los demás sin una palabra de comentario sobre ella.

Me quedé llena de asombro, de nuevo, como en aquella mañana ya me había pasado. No es frecuente sentir asombro dos veces en el mismo día, creo ser muy afortunada en este día, y no quiero se ponga a dormir el sol, ya que seguramente van a pasar otras cosas así de hermosas.

Durante el recreo tuve una sorpresa: Lucía, Daiana y Evelyn vinieron a buscarme para decirme que le habían puesto nombre a la azalea, que ahora se llamaba *Dominga* y estaba durmiendo. Fui a verla y Lucía la tomó entre sus brazos y empezó a acunarla cantándole una canción.

Después del recreo pasé a contar el primer cuento de *El hombre ilustrado*: *La Pradera*.

El cuento habla de una casa del futuro que hace todo: cocina, limpia, baña a las personas que viven en ella, ata los cordones de sus zapatos, dibuja por ellos, lava sus dientes en fin, como dijo Florencia, las personas que habitan allí *no tienen vida*.

¹⁶⁷ Ray Bradbury, *El hombre ilustrado*, op. cit.

¹⁶⁸ Para elegir los juegos consulté los libros: *Juegos para actores y no actores*, por Augusto Boal, Alba Editorial, Barcelona, 2007 y *Prácticas de dramatización*, por Tomás Motos Teruel, Francisco Tejedo, Ñaque Editora, Guadalajara, 2007.

¹⁶⁹ *Cumbia*: ritmo y baile originario de Colombia que se ha difundido, con modificaciones, en varios países de América Latina entre los cuales la Argentina, donde es muy popular.

Los niños tienen un hermoso cuarto de juegos que materializa en hologramas todo lo que ellos desean. Pero, esta casa tan perfecta, en particular el cuarto de juegos, demuestra ser, mientras el cuento progresa, no tan positiva para la familia que ahí vive, hasta que, un día...

Suspendí la narración para permitir que los chicos y chicas se imaginaran el final del cuento, antes de contarles cómo terminaba.

Fue Sonia que me aconsejó proponer esta actividad, ya que le había contado que al grupo les encantaban las historias.

Propuse hacer cinco pequeños grupos, pero los chicos no querían: preferían formar solamente tres grupos. Contesté que había pensado en cinco grupos porque así iba a ser más fácil la discusión, ya que suelen hacer mucha confusión y discutir de una forma muy animada cuando se trata de ponerse de acuerdo sobre algo.

Insistieron en que querían tres grupos, no más. Tres grupos que pudieron, efectivamente, discutir tranquilamente y en un tono de voz contenido.

Escuchamos otra canción más mientras los grupos se imaginaban un final para el cuento.

Nacieron cuatro finales muy lindos, ninguno era como el final del cuento original, pero eran muy buenos, seguramente a Bradbury le hubiesen gustado todos.

Disfruté muchísimo contando el cuento, porque el silencio era enorme y profundo.

Todos estaban interesados, con los ojos grandes abiertos escuchaban mis palabras.

Damián me preguntó si la próxima vez iban a escuchar el segundo cuento.

Admito que no lo tenía pensado, pero era una excelente idea que iba a poner en práctica: en cada encuentro iba a narrar uno de los cuentos del libro.

Lorenzo me dijo que el libro le interesaba, y si lo podía leer. Sí, que por supuesto ¡que sí! Me quedé con mucha ilusión sabiendo que el libro le interesó y que le dio ganas de leerlo.

Al final, en círculo, antes del Dassa, empecé a hablar del trabajo que nos quedaba para hacer en el próximo encuentro y Federico terminó mi frase diciendo que lo que tendríamos que hacer la próxima vez será trabajar para preparar la animación para el otro grupo.

Capullos de azalea

24 de agosto de 2009

El Galpón, 7B

Las chicas me hicieron notar que la azalea Dominga estaba bien y que algunos capullos se habían entreabierto un poco, dejando ver los pétalos rosados que ahora se asomaban al salón de los chicos y chicas del Galpón.

Había elegido azaleas con capullos todavía cerrados para que se pudieran dar cuenta de que, cuidándolas, iban a florecer, un poco como alguien que esté cerrado sobre sí mismo ocultando, sin darse cuenta, lo hermoso que tiene guardado adentro hasta que, en un día de sol, se abre al cielo, sonriendo.

Anoche tuve la oportunidad de hablar con Marcelo, director de teatro, y con Sonia: me aconsejaron juegos para proponer al grupo.

Sigue siendo más que fundamental tener al lado personas queridas con quien hablar, confrontar ideas y pedir consejos.

El primer juego unía ritmo con gestos, y resultó divertido.

El segundo juego era una especie de teléfono descompuesto, pero la diferencia es que sí había que cambiar la palabra que nos llegaba al oído, transformándola en otra que tenía que ver con ella. A pesar de algunos momentos de indecisión, el juego funcionó, y resultó muy divertido recorrer sucesivamente las transformaciones desde la primera palabra hasta la última.

El tercer y último juego les gustó mucho, creo, ya que me pidieron repetirlo: es un juego que aprendí en el marco del *Teatro del Oprimido*.¹⁷⁰

En círculo, todos cerraron los ojos. Dije que iba a elegir un líder o una líder poniendo mi mano en su cabeza. Di vueltas y vueltas por el círculo, pero no toqué a nadie.

Finalmente, anuncié que ya había escogido al líder y que se trataba de adivinar quién era, pero sin poder hablar, sólo con mirarse y escuchar mis comentarios.

Al final, después de un rato, el grupo se dio cuenta de que no había ningún líder.

Es un juego divertido e interesante, que muestra como toda palabra, toda actitud, toda expresión de la cara pueda ser interpretada de muchas formas que llevan a cada uno y a cada una a formarse una idea de quién es el líder, haya o menos.

Ahora es más fácil pedir silencio.

Me pregunto por qué.

¿Será que está terminando mi periodo de prueba, el periodo en que el grupo me conoce y decide si le gusta trabajar conmigo?

¿Será que el grupo se está acostumbrando a una forma diferente de encuentro?

No lo sé con seguridad, puede que las dos cosas juntas y es cierto, también, que la presencia de una figura de referencia, como Alicia y Paola, es muy importante.

Después del recreo el grupo se dividió en dos.

Los chicos estaban muy ansiosos para empezar su partido de fútbol, y las chicas para poder bailar.

Anabella, (Paola estaba enferma y no pudo venir a la escuela), se ofreció a ayudarme, de modo que pude estar un poco con los chicos y un poco con las chicas.

Las actividades no duraron mucho o, por lo menos, el tiempo se me hizo corto, ya que me gustaba mucho mirar cómo los chicos se organizaban los dos equipos de fútbol y jugaban, y cómo las chicas bailaban: nos intercambiamos pasos de distintos bailes, entre una cumbia, un meneito y una danza africana.

Lo que ahora me quedaba pendiente, como necesidad, era, más allá de seguir experimentando el baile y el fútbol, poder reflexionar sobre ellos, con la intención y el deseo de preparar una actividad para el otro grupo.

25 de agosto de 2009

El Galpón, 7A

Cuando llegué el grupo ya estaba dispuesto en círculo, sentado en el piso, estaba trabajando junto con Alicia.

¹⁷⁰ El Teatro del Oprimido es una forma de teatro político, social y educativo fundada por el brasileño Augusto Boal en los años '70. <http://ctorio.org.br/novosite/>

Los chicos y chicas corren las mesas y las sillas sin que necesite pedirselo: es muy lindo para mí ver que preparan el espacio para que podamos trabajar.

La formación del círculo es cada vez más rápida, a veces nada más hace falta sentarme en el suelo y, de a poco, algunos autónomamente, otros porque son invitados por algún compañero, se sientan conmigo hasta formar el círculo.

Me hicieron notar que algunos capullos de las flores de azalea ya habían florecido, así que puse la planta en el medio, en el espacio vacío del círculo, en aquel espacio que nos da la oportunidad de pensar y actuar para colorearlo y llenarlo con el alma del grupo.

Jugamos al juego del ritmo con gestos, y al juego del líder.

Igual que el otro grupo, también el séptimo A me pidió repetir el juego, así que lo hicimos más de una vez.

Luego conté el segundo cuento: volvieron a aparecer en el grupo el mismo silencio y la misma atención.

Iván me regaló la idea de juntar todas las canciones del grupo en un CD: iba a ser un regalo para el último encuentro.

Florencia y Guadalupe me trajeron las canciones que habían elegido y ofrecido al grupo.

Creo que ahora se ha dado vuelta a la situación: lo que fue, en un principio, razón de desunión y conflicto, ahora era una oportunidad para compartir preferencias.

Alicia trajo la película *War games*¹⁷¹ para contribuir al trabajo del grupo sobre la tecnología: la película cuenta de un chico que, sin querer, simula juegos de guerra con la computadora de la defensa militar norteamericana y existe el riesgo de que estalle la tercera guerra mundial. Desde luego, la película tiene un final feliz.

Después de casi dos horas, como hay algo de confusión, y la hora de taller conmigo ya ha terminado, (estamos ocupando el tiempo de la profesora de música para terminar de ver la película), me pregunto qué hacer en una situación de este tipo.

Creo que la respuesta dependa del tipo de ambiente y de institución.

Es decir, la escuela, no es una institución democrática: los profesores deciden qué se debe hacer, y los chicos y chicas tienen que cumplir con ello.

De todo esto hablamos con Alicia, Federico, y Matute, (que no querían quedarse a ver la película), la profesora de música y la bibliotecaria (estábamos mirando la película en el salón de la biblioteca). Concordamos que, por como está organizada la escuela, los chicos tenían que quedarse a ver el final de la película.

Pero, por otro lado, si existe un intento de plantear una actividad de forma democrática es necesario ser coherentes con este intento...

La película vino de la proposición de una profesora y no hubo posibilidad, por parte del grupo, si decidir verla o menos. Simplemente no hubo opción.

Los chicos no aceptaron verla a través de una discusión o de una votación por lo tanto, al igual que las otras actividades, estaban libres de elegir si participar o no.

Si hubiesen discutido y votado, la responsabilidad de quedarse viendo la película hasta el final hubiera sido de todos los chicos y chicas del grupo, ya que una vez que una decisión se ha tomado en conjunto, respetarla significa valorar y confirmar la autoridad del mismo grupo.

... de modo que, al final, Federico y Matute empezaron su clase de música.

Nos cuesta hablar y escuchar para poder decidir juntos.

¹⁷¹ War Games, por John Badham, MGM, 1983

Desde niños nos acostumbran a otra cosa. Nos acostumbran a cumplir con las consignas y a hacer las tareas sin poder elegir o discutir la forma de trabajar.

Me voy...

26 de agosto de 2009

El Galpón, 7B

Cuando llegué, los chicos me pidieron jugar otro partido de fútbol, y las chicas seguir con el baile. Había mucha confusión, y me costaba pedir silencio.

De hecho, nunca pude obtenerlo.

Intenté con todos los recursos que conocía: esperé en silencio, mirando a cada uno y cada una pidiendo silencio con la mirada, hablé directamente con algunos para pedir silencio, utilicé el juego de las dos palabras, Yamamei e Camagüey, me senté en el medio del círculo, me paré.

Pero fue inútil. Pregunté que estaba pasando, pero no obtuve respuesta de parte del grupo.

Me sentía confundida porque no entendía lo que estaba pasando, el tiempo transcurría sin que la situación se modificara. Me sentía muy incómoda y sin otros posibles intentos de solución. No sabía qué más hacer.

Decidí irme, ya que no me era posible proponer ninguna actividad, antes de no poder sostener más la situación que era muy frustrante.

Al entender que me iba, el grupo generó silencio. Un silencio efímero que duró muy poco: enseguida volvió una gran confusión. Conseguí decir que había pensado con llevar al grupo al aula de la computadoras para ver breves cortos sobre los temas elegidos, pero rechazaron la propuesta. Intenté proponer un juego en que uno es el lobo que mata a las ovejas con un guiño del ojo y hay que descubrir de quién se trata discutiendo y votando, pero no pudimos ni siquiera empezar.

Había mucha confusión, más que antes, si era posible.

Me fui: dije que si no podían hablar de lo que estaba pasando conmigo, a lo mejor lo podían hacer sin mí.

En la puerta de salida algunos chicos y chicas me fueron a buscar para que volviera.

Pero no volví: no era mi intención armar un teatro para que me vinieran a buscar luego, de veras estaba poniendo en discusión todo el trabajo y me iba porque hoy me era imposible trabajar y me sentía mal por la situación que se había generado.

Me pasé lo que quedaba de la tarde dando vueltas por Palermo, en el jardín botánico y en las callejuelas llenas de colores.

Pensé en lo que había ocurrido, y me preguntaba por qué, y qué hacer.

Me sentía mal, porque no se me sentía capaz de estar con los chicos y las chicas.

No me esperaba que hubiese tanta confusión, incapacidad de escucha y rechazo inmediato de las propuestas que había preparado por el día de hoy.

Seguía preguntándome por qué, y qué era lo que me faltaba comprender del grupo para entenderlo.

Pensé que, quizás, el hecho, de tener de repente la libertad de elegir qué hacer era mucha responsabilidad, y que cuando se encontraban en una situación de este tipo no

sabían contenerse ni canalizar sus deseos, así todo terminaba en una gran confusión, ni siquiera ellos sabían exactamente el por qué.

Quizás Emanuel y Nicolás hacían tanta confusión porque era su forma de tener un lugar en el grupo, y porque se habían convencido de que no hay otra forma de estar en la escuela, ya que la escuela, por su misma estructura, no les ofrece las oportunidades que necesitan.

Me pregunté si había hecho bien en irme.

Creo que sí, porque la verdad era que estaba agotada y no aguantaba más la situación así que, antes de decir o hacer cosa equivocadas, mejor dejar suspendida la situación.

No me sentí enojada, sino muy triste porque no entendía lo que estaba ocurriendo.

Había preguntado al grupo qué estaba pasando, había reiterado que la actividades conmigo no eran obligatorias, y que si no les gustaban podían no participar, podíamos hablarlo para ver qué hacíamos, todo esto en el marco del compromiso que tomaron el primer día cuando aceptaron empezar una serie de encuentros conmigo con el reto de preparar una animación, una actividad para el otro Séptimo.

Quizás no haya sido yo suficientemente clara en todo esto, así que dejar claro por qué estábamos juntos era un intento por el día siguiente.

Decidí irme también porque pensé que, si el grupo no conseguía hablar conmigo, quizás iba a poder hablar sin mí, en mi ausencia, discutir y decidir qué hacer.

Me di cuenta que pude elegir irme porque el grupo, de todas formas, tenía su figura de referencia: se quedó con Anabella.

... Y vuelvo

27 de agosto de 2009

El Galpón, 7B

Esta mañana llegué tarde al Galpón.

No fue adrede, me equivoqué: miré la hora, estaba a tiempo para ir, y sin embargo registré dentro de mí que tenía todavía una hora antes de salir de mi casa.

De pronto, no sé cómo, me di cuenta de que eran las once menos cuarto y que debía estar en la escuela justamente a esta hora.

Creo que la equivocación fue una clara señal de que tenía dificultad en enfrentar la situación. No sabía qué iba a pasar y esto me daba inseguridad y temor a no poder manejar la situación.

Cuando llego el grupo se muestra muy contento desde que me ve llegar por la ventana del aula que se asoma al patio: cuando entro, aplauden.

Me estremecí.

Se me acerca Peque que me da una carta diciendo que habían reflexionado y en la carta habían escrito posibles soluciones para el conflicto.

Agradecí en mí interior a Alicia y a Anabella el haber trabajado sobre el conflicto con el grupo.

Nos sentamos en círculo. Hay mucho silencio.

En el medio del círculo pongo una bolsita que contiene los regalos que había traído para esta semana.

Agradezco la carta y digo que el día anterior me había sentido muy mal porque había mucha confusión, y no conseguía hablar de nada. Es que cuando a uno no lo escuchan se puede poner muy mal y hacer tonterías, y es mejor no llegar hasta este punto. Me fui porque me sentía triste y porque pensé que, si no conseguían hablar conmigo, a lo mejor iban a poder discutir entre ellos en mi ausencia.

Anabella y Alicia les habían ayudado en la discusión y les habían propuesto escribir la carta para mí: cada día que pasa queda más claro y evidente que para poder trabajar hay que hacerlo juntos teniendo el apoyo y la colaboración de las personas que están al lado nuestro.

Pregunto a los chicos y a las chicas cómo se habían sentido. Me contestan que muy mal. Emanuel me dice que se sintió mal porque me vio triste.

Pienso que el grupo pudo empatizar conmigo, con mi situación emotiva.

Sólo quien presta atención al otro, lo quiere y lo cuida consigue sentir las mismas emociones, por resonancia, como las vibraciones del sonido de una cuerda musical llaman a las demás a vibrar junto con ella, al unísono.

Les pregunto qué habían decidido, qué hacíamos, si seguíamos con la actividad o mejor la dejábamos.

Se lo pregunto al grupo y luego a cada uno y cada una, reiterando otra vez que son libres de elegir y que no va a haber ni castigo ni evaluación.

Todos se quieren quedar. Algunos dicen simplemente sí, otros que van a participar sólo a algunas actividades, las que le gustan.

Todos menos Nicolás.

Nicolás no habla mucho, y cuando le pregunto qué pasa o cómo se siente no contesta, o dice que nada, que está bien o que no siente nada o que no pasa nada o, a lo sumo, que está aburrido.

Me gustaría mucho poder conocer qué piensa, qué siente, qué le pasa.

Aprecié muchísimo la sinceridad de Nicolás.

Les pregunto qué había pasado el día anterior, por qué habían hecho tanta confusión.

Me dicen que la actividad les aburría.

Les contesto que si una actividad les aburre no tienen que hacer otra cosa sino decírmelo, y vamos a cambiar de actividad, pero también les digo que ayer ni llegamos a hacer ninguna actividad porque desde que llegué hubo confusión siempre, no pudimos hablar de nada y rechazaron mis propuestas sin ni siquiera probarlas.

Lucía contestó que como yo no gritaba y era buena ellos se pensaban que podían hacer cualquier cosa y se habían pasado.

Les pregunto si les gusta que les griten.

Todos contestan que no, menos Iván, que sí le gusta "*Porque todos me gritan y estoy acostumbrado.*"

Continuamos con la discusión por un rato más, hablando de cómo podíamos seguir las actividades, qué era necesario cambiar para que el encuentro funcionara y no se volviera un momento de pura confusión y falta de escucha.

A propósito de este encuentro de diálogo, de puesta en discusión del trabajo y de definiciones de nuevas direcciones de camino juntos, algo me comentó durante las entrevista Anabella, ya que estuvo presente durante toda la discusión:

ANABELLA (Profesora): Lo que yo noté de los chicos fue sobretodo el día de la discusión que tuvieron con vos de que ellos no se habían dado cuenta lo que perdían.

Creo que se dieron cuenta en ese momento y que se dieron cuenta que no era hora libre porque mucho de ellos... ellos mismos hablaban y decían: *Nosotros la tomábamos como hora libre.*

Creo que se dieron cuenta y que hicieron ahí el... ¡crack! Realmente de que estaban aprendiendo algo diferente, o sea que no era una hora que vos venías y ellos jugaban, que era para aprender otra cosa y se dieron cuenta el día de la discusión cuando se juntaron entre todos y dijeron: *Lo que pasa es que nos dan la mano y tomamos el codo, lo que pasa es que pensamos que era hora libre*, y que realmente se sintieron mal.

Hubo gente que lo dejó pasar como que no había pasado nada, pero la mayoría se sentó y se sintió mal, se sintió responsable por lo que había pasado.

Anabella, que había acompañado en el día anterior a los chicos en una reflexión sobre el conflicto conmigo, considera lo sucedido como un momento muy importante de mi relación con el grupo, ya que fue lo que les permitió cambiar la visión que ellos tenían sobre las actividades que estábamos desarrollando juntos: de ser consideradas un momento de recreo se volvieron, en su percepción, un momento de aprendizaje.

Creo que el discurso que los chicos desarrollaron en esta ocasión tenía que ver con los límites. Posiblemente les costó definir qué era lo que estábamos haciendo, ya que no tenían experiencias previas al respecto. La libertad es algo maravilloso, pero complejo y difícil de vivir: ¿hasta dónde llegar? Los chicos nunca habían tenido la oportunidad de ser responsables, es decir, elegir hasta dónde llegar, cuál era el límite que había que definir juntos en una situación o en otra, y cómo llegar a definir esta frontera.

Paulo Freire escribe: "Sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad. La formidable cuestión que se nos plantea a los educadores es cómo establecer los límites, en qué consisten realmente y cuáles, entre todos ellos, son los que hay que implementar."¹⁷²

Desde luego, en esta ocasión sentí no tener autoridad. Sentía que no me estaban considerando, que no me estaban escuchando, que no conseguía hacer que me consideraran como una figura de referencia, sino que me veían como una persona con la cual podían actuar fuera de control porque yo no tenía, no podía o no quería tener una forma impositiva en la relación con ellos. Quizás sea, para una educadora, una de las cosas peores que le puedan pasar. Por esto me sentí tan mal y, hasta cierto punto, tan inútil e incapaz de comprender lo que estaba pasando, incapaz de comprender cómo debía de actuar para llegar a los chicos y a sus necesidades en la situación que había permitido nuestro encuentro.

La cuestión de cómo establecer los límites, con qué criterios, se me hace muy complicada, ya que no quiero ser rígida, sino flexible; no quiero enjaular, sino dar espacio. Pero esto se complica cuando se intenta en una institución, la escuela, que es, al revés, muy rígida, muy estructurada, muy jerárquica. También no olvidándose de que estas características del sistema escolar se introducen en el cuerpo y en la mente de los educadores y de los educandos que en las escuelas viven a diario, pasan ahí buena parte de sus días. Los límites a romper están guardados en nuestras cabeza, así como los límites a construir y respetar. Mi deseo, mi intención era que, juntos, educadores y educandos, lográsemos quebrar cierto límites que la escuela nos impone y, al mismo tiempo, definir nuevos límites que no tenían por qué ser fijos e inmóviles, fronteras que se iban a negociar cada vez que esto fuese necesario.

¹⁷² Paulo Freire, *El grito manso*, op. cit., p.47.

Michel Foucault, en *Vigilar y castigar*¹⁷³, cuenta que en el siglo XVII se implementó la disciplina como forma de dominación: este proceso se desarrolló en la cárcel, en el hospital, en el ejército, y en la escuela.

La disciplina en la escuela era extremadamente rígida, tanto que la escuela no solamente era una "máquina para aprender", sino también una "máquina para vigilar, jerarquizar y recompensar."¹⁷⁴ Y para castigar, ya que la disciplina también se basaba en el binomio recompensa-castigo. El ideal de una buena escuela, era aquello de un lugar perfectamente organizado, tanto en la dimensión espacial como en la temporal, los alumnos aprendían respondiendo a señales que les marcaban no sólo las actividades a realizar, sino cómo y en cuánto tiempo, un movimiento tras otro: las instrucciones y las señales acústicas, en el silencio total de los alumnos, les ordenaban qué hacer, desde cómo sentarse hasta cómo escribir en la pizarra, todos al mismo tiempo, según un ritmo y una obediencia de tipo militar. Foucault cita el *Journal pour l'instruction élémentaire*: "Entren en sus bancos. A la palabra entren los niños ponen ruidosamente la mano derecha sobre la mesa y al mismo tiempo pasan la pierna por encima del banco; a las palabras en sus bancos, pasan la otra pierna y se sientan frente a sus pizarras... Tomen pizarras. A la palabra tomen los niños llevan la mano derecha hacia la cuerdecita que sirve para colgar la pizarra del clavo que está delante de ellos, y con la izquierda toman la pizarra por la parte media; a la palabra pizarras la descuelgan la ponen sobre la mesa"¹⁷⁵

Desde luego que hoy en día semejante tipo de disciplina mecánica y automática ha desaparecido de la escuela ni tiene sentido de existir, pero la idea que los alumnos tienen que obedecer a las consignas del profesor sin ponerlas en discusión todavía rige en la escuela: la disciplina es sinónimo de control y de dominio externo, y no una capacidad que se adquiere con el tiempo y con la experiencia, una disciplina interior, fuerte y autónoma que el individuo se construye día tras día en el estudio, en el trabajo y en su vida personal para intentar realizar sus deseos y sus sueños.

Pienso que una práctica educativa que aspira a ser democrática tiene que alejarse de una disciplina que pide obediencia y quiere lograr el control sobre los educandos, y tiene que trabajar para construir una disciplina interior que se basa en el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, en un deseo de crecimiento y de realización personal.

Jugamos a juegos que el grupo propuso.

Jugamos a formar una frase, en círculo, cada uno añadiendo un pedacito.

Jugamos a narrar un cuento, un fragmento cada uno.

Jugamos a la bomba, en cuenta atrás a partir de diez y pasándonos el estuche que había traído. Casi íbamos para el final del juego cuando Nicolás se unió al grupo. Fue eliminado en seguida, pero deseé que pudiera seguir jugando, con lo contenta que me puse al verlo jugar con el grupo.

Acordamos que desde este día en adelante íbamos siempre a decidir juntos qué actividades hacer, y que el grupo iba a proponer algunas en cada encuentro.

Paulo Freire, en sus cartas abiertas a los educadores, escribe que una forma de dirigirse hacia una educación democrática es aquella de compartir la toma de decisiones:

"Hay muchas ocasiones en que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema."¹⁷⁶

Lo que había ocurrido el día anterior me había permitido detenerme y poner en discusión el trabajo hecho hasta aquel momento: sentí que era necesario escuchar mejor a los chicos, dialogar con ellos

¹⁷³ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 2010.

¹⁷⁴ *Ivi*, p.160.

¹⁷⁵ *Ivi*, p.183.

¹⁷⁶ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op.cit., p.66.

para decidir juntos qué hacer, hacia dónde ir en la forma más auténtica y sincera posible en la situación en la cual nos encontrábamos.

A este punto ya casi no quedaba tiempo, así que propuse que abrieran el estuche para descubrir qué regalo contenía.

Estaba lleno de chocolatinas, una por cada uno.

Les expliqué que cada semana les iba a traer un regalo que tuviera un significado.

La semana pasada había traído la azalea, ya bautizada Dominga, y les pregunté para que era. Peque dijo: *Para que la cuidemos.*

Pregunté entonces para qué eran los chocolates.

Para que nos endulcemos, dijo Matías.

Nos despedimos con un Dassa y estuve muy contenta porque Nicolás pidió ser el primero en decir su nombre.

Antes que me fuera, los chicos me comentaron que el otro grupo, el Séptimo A, había sacado tierra de la planta para ponerla en una taza, y que les habían roto afiches y carpetas de dibujo. Estaban enojados, así que les propuse hablar con el otro grupo para ver cómo se podía solucionar la situación.

Sí, estaban dispuestos al diálogo.

Juegos en autogestión

27 de agosto de 2009

El Galpón, 7A

Por la tarde iba a estar con el Séptimo A.

En la pausa de la comida leí nuevamente el cuento de Bradbury que les iba a contar, para estar más preparada en la narración.

Llegué y, ya que el otro jueves Alicia me había comentado que solían hacer un momento de relajación después del comedor, propuse al grupo no abandonar esta costumbre. Entonces Alexis puso la música que había traído: una canción de los Guns'n' Roses. Escuchando la música, el grupo se acostó en el piso para relajarse. Algunos se hacían masaje, así que me sumé a ellos.

Había una atmósfera tranquila y relajada, muy placentera.

Luego de escuchar tres canciones propuse contar el tercer cuento del libro de Bradbury, así que nos pusimos en círculo.

Pregunté si querían que parara la narración, como había hecho la primera vez, para que ellos pudieran inventarse como seguía, ya que el cuento se prestaba para ser interrumpido cuatro veces. *Cuatro veces son muchas,* me dijeron, y propusieron una sola interrupción, antes del final. Votamos entonces si se iba a suspender el cuento o no, y ganó, me parece por un solo voto, la parte del grupo que quería escuchar la historia todo de corrido, sin interrupción. Y así fue.

Comienzo a contar: siempre me quedo sorprendida del silencio que se genera en el momento del cuento. Es como un momento mágico que se renueva cada vez, la capacidad del grupo de interesarse tanto por cada narración, tanto como para quedarse calladito, como en ningún otro momento consigue hacer.

Luego de terminar el cuento y de discutirlo, Iván me preguntó por qué siempre todo lo que traía lo ponía al medio, mientras estaba yo poniendo en el medio del círculo el estuche con los regalos de la semana.

Me alegré mucho por la pregunta, pues para mí el círculo es un espacio casi mágico que tiene la fuerza de generar encuentros.

El lugar del encuentro, el lugar donde todo llega desde el grupo y al grupo se devuelve, reside en el espacio vacío del medio, un espacio a cuidar y a colmar con todo lo que esté relacionado al grupo.

Y, a su vez, reside también en el espacio vacío que dejamos adentro nuestro para que los demás puedan ingresar.

Hubo muchas respuestas espontáneas a la pregunta de Iván, y todas muy ciertas: *Por la energía, Porque así todos vemos lo que hay, Para que participemos todos* y otras que, lamentablemente, no me acuerdo, ya que no tengo la posibilidad de escribir, en el momento, todas las cosas hermosas que el grupo expresa.

Alguien sugirió poner la planta en el medio del círculo, junto al estuche.

Expliqué que cada semana iba a traer un regalo, y que iba a regalar algo que, en mi parecer, el grupo estaba necesitando.

Les pregunté para qué era la planta.

Martín e Iván contestaron: *Para que la cuidemos entre todos.*

Federico me hizo notar que era porque tenía florcitas sin abrir, así íbamos a poder ver cómo florecía.

Invité Lautaro a abrir el estuche para descubrir el regalo de esta semana y me pareció que se quedara muy contento al descubrir que eran chokolatinas. Mientras se pasaban el estuche, les pregunté por qué las chokolatinas.

Por la dulzura, me contestó Iván.

Comenté al grupo que en la mañana el Séptimo A, su grupo gemelo, se había quejado por algunas cosas que, se suponía, habían estropeado.

Les propuse, entonces, juntarse y dialogar para resolver el conflicto.

Votamos: no todos estaban de acuerdo en juntarse: decían que iban a terminar peleándose. Les contesté que la responsabilidad de la pelea era de cada uno y cada una: si nadie hubiese tenido una actitud agresiva, iban a hablar y a escucharse, nada más, y no iba a haber pelea.

Los que deseaban un diálogo eran la mayoría, y como la decisión fue tomada por votación, fue expresión de la voluntad del grupo, y fue respetada: en la última hora iban a juntarse y a dialogar.

Utilizamos el tiempo que quedaba para jugar y, después de mi experiencia en la mañana con el otro grupo, propuse que entre todos eligiéramos los juegos.

Hubo muchas propuestas: para mí fue sorprendente ver cómo el grupo pudo organizarse autónomamente en votar para elegir los juegos, definir las reglas y los roles en cada juego y turnarse en los distintos roles.

Participé a los juegos como una jugadora más, no como una mediadora, y me divertí mucho. Los chicos y las chicas nos convidaron a jugar, a mí, a Alicia y a Anabella.

En un principio el grupo me seguía pidiendo que cumpliera el rol de quien organiza el juego, elige las personas que van a cubrir los distintos roles, da las consignas y se encarga de controlar que las reglas sean respetadas.

Pero yo me negué a cumplir este rol y, bastante rápidamente, el grupo logró organizarse solo y solucionar las problema que surgían en cada juego. Me quedé sorprendida por la capacidad de organización que demostraron los chicos y las chicas: creo que disfrutaron muchísimo jugando, pudiendo manejarse autónomamente y logrando, entre todos, construir algo.

Durante un momento de entrevista, Federico a la pregunta ¿Qué aprendiste? contestó así:

FEDERICO: Aprendí a comportarme solo porque todos los juegos que hicimos con vos siempre estábamos en la mitad del juego vos te ibas y desde afuera miraba cómo nosotros nos comportábamos solos y si seguía bien el juego si se seguía marchando bien.

Nuevamente vuelve un recuerdo, un aprendizaje relacionado con la mirada. Lo que intenté hacer fue, de a poco, alejarme y dejar el espacio necesario para que los chicos pudieran coordinarse autónomamente en las actividades de grupo.

Pero, al mismo tiempo que me alejaba, intentaba estar siempre presente, mirándolos no para controlarlos, más bien estaba pendiente de cualquier cosa que los chicos hubiesen podido necesitar y, al mismo tiempo, deseaba devolver con la mirada que estaba todo bien, que lo estaban haciendo bien, que siguieran así.

Creo que si Federico se percató de mi mirada y lo reportó en la entrevista fue porque él también me miraba, seguramente curioso de mi alejamiento, y también, a veces, como buscando consejo o aprobación.

Toni Saevi escribe: "Los estudiantes pueden silenciosamente buscar la mirada del profesor porque necesitan de atención en general, o en una situación particular. Hay momentos en que ser visto o no ser visto puede constituir una crucial diferencia en la vida de un estudiante."¹⁷⁷

Melanie, refiriéndose a estos momentos de actividad en autogestión, dijo:

MELANIE: Nadie nos dio la oportunidad esta porque en realidad hacíamos lo que nosotros queríamos o sea, ordenadamente, pero hacíamos lo que nosotros elegíamos los juegos que queríamos hacer y todo eso entonces esto está bueno porque todos nos dicen *tienen que hacer esto esto y esto* y que ya no nos gusta y lo tenemos que hacer igual y esto como que no está muy bueno.

Según Paulo Freire la autonomía de ser del educando tiene que ser respetada por el educador¹⁷⁸. Lo que intenté construir junto con los chicos fue un espacio y un tiempo en que pudieran elegir qué hacer según sus necesidades y sus deseos, cuidando siempre de estar caminando hacia el objetivo final que era el proceso de preparación de una animación, intentar construir la posibilidad que los chicos se descubrieran educadores.

Mi intención era construir la libertad necesaria para que ellos mismos se sintieran responsables de lo que estaba pasando, de las dinámicas del grupo, sin que los encuentros fueran un descontrol y un caos, llegando de a poco a definir las fronteras de la libertad de acción del grupo y de sus individuos. Melanie dice que por primera vez sintió que alguien les había dado la oportunidad de elegir, de decidir juntos qué hacer, cómo llevar adelante el camino. Por primera vez no llegó de un educador una

¹⁷⁷Toni Saevi, *Seeing Disability Pedagogically*, op. cit., p.176.

¹⁷⁸ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, EGA, Torino, 2005, p. 48, 49.

imposición, el tienes que, sino que fue una propuesta de construcción de autonomía en la gestión del grupo. Es cierto que no siempre es posible hacer lo que uno desea, a veces las situaciones nos piden realizar tareas que no nos gustan, pero no es con la imposición ajena que aprendemos a cumplir con nuestras obligaciones, sino que es con la conciencia interna de que es necesario, a veces, dar pasos difíciles o hasta poco agradables para llegar al objetivo que nos proponemos realizar. Así ocurrió, en ambos grupos, que no todos quisieran hacer las mismas actividades, pero justamente de eso se trataba también: aprender a gestionar la libertad y la autonomía aceptando el otro, respetándolo y negociando con él.

El encuentro entre los dos grupos

27 de agosto de 2009

El Galpón, 7 A y 7B

La última parte del día transcurrió con los dos grupos juntos: habían consentido a encontrarse para hablar de la planta, de los afiches, de las carpetas.

Los dos grupos se juntaron.

Cuando se juntan, generan chispas. Existen territorios de contacto y de unión que conviven al lado de espacios de conflictos y disarmonías.

Tal vez lo que necesitan los chicos y chicas sea, sencillamente, encontrarse en un territorio de frontera y ofrecerse la posibilidad de mirar al otro y escucharlo.

Y, también, de poner en discusión sus convicciones sobre sí mismos: tengo la impresión de que a cada uno y a cada una les cuesta darse cuenta de lo hermoso y hermosa que es, de todo lo que conoce y que puede aportar a los demás.

Había mucho alboroto y emoción, debido a que Milagros se cambiaba de escuela porque se mudaba con su familia a vivir a otro barrio de la ciudad.

Los grupos cantaban *¡Que no se vaya!* y batían la palmas.

Milagros se despidió de todos y se fue.

El grupo -los dos grupos- estaban ya dispuestos en un único círculo, sentados, pero había mucha confusión.

Esperé un buen rato antes de escuchar el silencio, pero por fin apareció, y sin necesidad de ningún grito, lo cual fue muy emocionante para mí.

La discusión trató todos los puntos del conflicto: la tierra de la planta encontrada volcada en una taza de té, los afiches rotos y la desaparición o el destrozo de dibujos.

Para respetar el turno de conversación decidimos que sólo podía hablar quien tenía el libro en la mano. Quien deseaba hablar levantaba la mano y obtenía el libro.

El hecho de la tierra fue aclarado enseguida: nadie había querido arrancar tierra de la maceta, haciendo una acción en contra de la planta Dominga, sino al revés: Alexis dijo que le había echado agua porque estaba seca. Al hacerlo, como la maceta era muy chiquita, un poco de tierra se había resbalado sobre la mesa, entonces él la había puesta en la taza de té con el propósito de tirarla a la basura más tarde, pero se le había olvidado.

El Séptimo B, cuidador de la planta Dominga, se había tomado muy mal el hecho de la tierra en la taza de té, interpretándolo como una voluntad del otro grupo de dañar a Dominga.

Si no se hubiesen hablado, nunca nadie se hubiera podido imaginar lo que había pasado en la realidad.

Una acción de cuidado y de cariño se había transformado, de pronto, en una voluntad de lastimar por una mala interpretación de algunos indicios encontrados en el aula.

Peque, acordándose de esta discusión, dijo en una entrevista:

PEQUE: Yo lo que puedo decir es que me encantó este tiempo que estuvimos porque nos unimos más como grupo y yo creo que aprendimos a conocer más al otro sobre lo que opinaba y bastante nos sirvió lo que nos diste.

Te acordás las frases que teníamos que interpretarlas... bueno, eso también sirve para conocer al otro porque con su significado sabes de que manera piensa... todo, y ya después de lo de los afiches, las carpetas, todo eso que había pasado ese día que nos reunimos, nos dimos cuenta: no es con mala intención sino que una persona a veces se descontrola y no aprende a controlarse a sí mismo entonces lo que hace es hacer cualquier cosa y después se da cuenta y lo reconoce y está bien, pero con vos aprendimos a controlarnos y aprender cosas que no sabíamos todavía que existían en nosotros ni en los demás.

En fin, lo que Peque cuenta es la capacidad de abrirse hacia los demás y de tener confianza en ellos y en uno mismo, la capacidad de aprender a controlarse solos para vivir en grupo y respetarse, y también descubrir partes de sí y del otro que hasta aquel entonces habían pasado desapercibidas, cosas que, como ella dice, "no sabíamos todavía que existían en nosotros ni en los demás."

Más adelante, aunque este hecho ya se había aclarado, siguió la discusión sobre cómo cuidar de las plantas, ya que cada grupo tenía su planta, los grupos se intercambiaban de aula en varias ocasiones a organización de la escuela.

Al final decidieron dar un nombre a cada planta y que cada grupo se encargara de cuidar la propia.

Me sorprendió el cariño que le tomaron a las azuleas: admito que cuando se las regalé no pensé que se iban a encariñar tanto con ellas.

El cariño que los grupos sintieron hacia las flores fue también expresado durante una entrevista:

SHEILA: Está relinda Dominga. Dominga, es la flor nuestra que nos regaló la señorita.

Digo que no me esperaba que la azulea le gustara tanto.

BARBARA: Fue una alegría. Fue una alegría por el salón.

ANGELES: Parece que el salón floreció.

Fueron tres simples comentarios de Sheila, Bárbara y Ángeles, pero fueron muy valiosos para mí: entendí que mi intención de comunicar mi interés y mi afecto hacia los dos grupos había llegado, ya que las plantas fueron muy bien recibidas y muy bien cuidadas.

La expresión que utiliza Ángeles, el florecer del salón, es una imagen muy poética que me regala la idea de un cambio positivo que se ha generado en los chicos durante los encuentros, como si tuvieran algo escondido que ha podido salir afuera y mostrarse cuando se les dio la ocasión.

La discusión sobre los afiches y los dibujos rotos fue más complicada. Ambos grupos habían encontrado algunos dibujos rotos, y otros se habían perdido. Alicia avisó que los auxiliares habían hecho limpieza de los armarios y se habían encontrado muchas carpetas, por lo tanto los dibujos perdidos ya se habían encontrado. Por otro lado, hubo quienes admitieron haber roto dibujos o afiches sin querer, mientras jugaban.

Hubo momentos en que se levantó la voz, pero muy pocos.

Muchos hablaron, también aquellos que no deseaban dialogar al principio.

Me pareció que la discusión se estaba desarrollando en un clima de escucha y respeto por las dos partes: cada uno y cada una esperó su turno para hablar, y cuando fue necesario terminar el encuentro porque ya no quedaba más tiempo, no hubo protesta por partes quienes no tuvieron tiempo de expresar su opinión.

Estaba fascinada con la discusión: me movía por espacio vacío de un círculo muy grande, pasando el libro de una mano a otra, contemplando cómo se escuchaban y se hablaban los chicos.

Creo que los dos grupos pudieron generar un diálogo sincero, auténtico, con el espacio necesario a la escucha del otro.

No hablaron todos, y me preguntaba qué pensaban y qué tenían que decir los que se quedaron callados, y por qué no decían ni una palabra: ciertamente tendrían ideas y opiniones muy interesantes para compartir.

Terminamos con un *Dassa* colectivo que abrazó ambos grupos, y con la promesa de reunirnos nuevamente la próxima semana.

Reflexionando sobre lo que había acontecido en este día, me topé con algo que había escrito en mi diario en México el año anterior:

2 de diciembre de 2008

Ciudad de México

Siempre hay que dejar un espacio vacío que el otro ocupe como quiere, como desee, como necesite, como pueda.

Siempre hay que guardar un espacio vacío para uno, y que sea un espacio de libertad y no una cárcel en la cual uno se encierra por su propia voluntad.

Ya es tan difícil liberarse de las constricciones del mundo, no hace falta poner cárceles interiores.

Pero así acontece.

En la relaciones, es importante construir la libertad de a dos. Es fundamental dejar dentro de nosotros un espacio acogedor para que podamos realmente encontrar al otro, y al mismo tiempo es fundamental guardar un espacio vacío para nosotros mismos, un espacio que sea de libertad y no de encierro, un espacio de posibilidad y no de deberes impuestos desde afuera. En estos espacios de libertad mutua, puede desarrollarse el encuentro entre dos personas, entre educador y educando.

Paulo Freire escribe que los educadores tenemos que pasar "de hablarle al educando a hablarle a él y con él."¹⁷⁹ Para poder lograrlo, para poder tener un diálogo auténtico, es necesario un espacio vacío en ambos, un espacio compartido en que algo se pueda construir entre los dos, si no es pura palabrería por el mero hecho de hablar sin decir nada ni caminar hacia ninguna dirección: si no queda espacio en nosotros, ¿por dónde entrará el otro?

¹⁷⁹ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.94.

Preguntas

31 de agosto de 2009

El Galpón, 7B

Las chicas y los chicos están con mucha energía, energía física para descargar corriendo, saltando, jugando.

Esta, por lo menos, fue la impresión que tuve entrando al aula y viéndolos, espléndidos, en su piel de trece años.

Paola había vuelto: ya su conjuntivitis se había curado y estaba de vuelta al grupo.

Los chicos y las chicas corren las mesas y los bancos, nos ponemos en círculo.

Decidimos juntos, votando, la actividad del día.

Los chicos desean jugar al fútbol, pero había llovido, había viento y hacía bastante frío y, como el partido se tendría que jugar afuera, se dan cuenta solos de que no es posible. Van pensando, buscan un juego que se pueda hacer adentro, en el patio cubierto: eligen bola quemada.

El grupo se organiza solo: para buscar la pelota, dividirse en equipos, delimitar el campo de juego, hacer que se respeten las reglas.

Todos juegan con una energía increíble.

Los dos equipos se respetan, resuelven los problemas, con mucho alboroto, pero los resuelven siempre. El juego fluye, y es muy divertido.

Paola y yo jugamos, disfrutando del juego que fluye solo, sin necesidad de intervenciones.

Creo que no importa mucho qué equipo esté ganando o cuál perdiendo... lo importante es el juego.

Terminamos con un empate, porque ya es hora de dejar la escuela.

Al final nos despedimos, como de costumbre, con un Dassa.

Pero Emanuel no participa. La otra vez tampoco participó.

Y ni la anterior.

En realidad, nunca lo hizo, salvo el primer día.

Me pregunto por qué: es la primera vez que me pasa que alguien rechaza de forma tan fuerte este momento final. No entiendo a Emanuel.

Le digo que si no le gusta, puede proponer otra forma de despedirnos.

Pero no, dice que no.

Me quedo pensando, con dudas y dudas....

*Lo bueno de trabajar con gente
es que te
taladras la cabeza y el estómago
pensando y pensando y pensando
....*

*Ojalá existiera
un caleidoscopio
para entender la mirada del otro,*

*Ojalá existiera
un reloj de arena*

para sentir las estaciones del otro,

*Ojalá existiera
un par de botas mágicas
para caminar junto al otro.*

Un día tranquilo

1° de septiembre de 2009

El Galpón, 7A

Llegué y Alicia ya estaba en círculo con el grupo.
Charlaban, tranquilos, se respiraba una atmósfera distendida y tranquila.
Me alegré viendo a Milagros, que se iba a quedar en la escuela hasta el fin de año no habiendo encontrado lugar en otra escuela.
Conté el cuento del día: como de costumbre hubo un silencio sincero.
Luego pedí que armaran una frase con palabras sueltas.
La frase era:

*Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo,
por eso aprendemos siempre.¹⁸⁰*

(Paulo Freire)

Les expliqué que en ella se basaba el trabajo que estábamos haciendo, y les hablé brevemente de Paulo Freire.
El tiempo que quedaba lo utilizamos en proponer y realizar juegos.
El grupo fue bastante autónomo: decidió a qué juego quería jugar con una votación y todos participaron.
Nos despedimos con un *Dassa*.

¹⁸⁰ Paulo Freire, *La importancia de leer...*, op. cit., p.141.

El Galpón, 7B

Hoy fue un día que me dejó confundida, y con muchas preguntas.

¿Qué estaba pasando?

El grupo pudo ponerse de acuerdo sobre las actividades de la mañana: es decir que consiguió, aunque con dificultad de escucha, ponerse de acuerdo, formular opciones y votarlas.

No votaron todos, algunos se abstuvieron.

Al final el grupo se dividió en dos: una parte iba a jugar al fútbol y la otra parte iba a practicar el baile.

El grupo que salió del aula para jugar no consiguió empezar a jugar con los equipos preparados: estaba muy disperso, física y mentalmente, sólo hubo confusión y falta de escucha.

Aproveché de un momento en que Emanuel estaba caminando solo hacia el campo de fútbol para pedirle hablar. Estuvo muy disponible.

Le dije que no entendía por qué no quería participar en el Dassa. El Dassa era un momento en que uno simplemente dice *Yo estuve* y los demás te contestan *Gracias por estar*.

Me extrañaba mucho que él no quisiera ser parte de este momento, porque siempre es muy presente en todos los encuentros, y el grupo lo quiere mucho.

Me contestó que era porque se aburría.

La verdad, no le creí.

Después del recreo algunos decían que tenían que volver a jugar al fútbol, porque no habían jugado antes, mientras que otros querían jugar a quemado, como se había acordado.

Había mucha confusión. Otra vez.

Paola me pidió que entráramos: estuve de acuerdo con ella.

Pedí hacer un círculo para discutir.

Me sentí sinceramente incómoda y, debo reconocerlo, un poco molesta: nada de lo que habíamos pactado la semana pasada en la reunión había sido respetado.

No obstante el grupo había elegido la actividad no fue capaz de respetar su propia decisión. Por lo menos, el grupo que tenía intención de jugar al fútbol, el otro grupo sí pudo cumplir, y ahora estaba molesto porque no podía seguir con el juego del quemado y tenía que quedarse a discutir.

Naila me dijo que no estaba de acuerdo con mi decisión, que al grupo que se había portado bien le correspondía jugar al quemado, y no hablar.

Pensé que, por un lado, tenía razón: ella no tenía nada que ver con todo lo que había ocurrido afuera pero, por otro lado, sin embargo era parte del grupo y, en un grupo, lo que hace uno afecta a todos, para bien o por mal: así funcionan estas entidades increíbles, maravillosa o terribles, que son los grupos de gente, tal cual somos, con nuestras virtudes y nuestras miserias.

La discusión fue difícil: había confusión casi constante, mucha bronca, mucho desacuerdo, mucha incomprensión, muchos malentendidos.

Respetar el turno de conversación fue, para algunos, imposible.

Las palabras se desbordaban cuando era el momento de escuchar al otro, y así seguían alimentándose las broncas y las incomprensiones.

Algunos no veían la necesidad de una discusión mientras otros, al revés, querían discutir.

Mi incomodidad seguía durante la discusión, ya que no sabía qué proponer al grupo: si no servía de nada que ellos mismos eligieran y votaran sus propias propuestas, me resultaba difícil encontrar a otra opción que siguiese siendo democrática.

Por otro lado, no aceptaba en absoluto pensar que el grupo no fuese todavía capaz de organizarse por sí solo haciéndose responsable de lo que pasaba.

Pensaba que sí, podía.

Los que se abstuvieron de la votación reivindicaron este hecho para no participar en el juego del quemado y jugar al fútbol nuevamente: algunos respondieron que si no habían querido votar era su problema, que el grupo había decidido y que había que respetar la decisión tomada, y que hubiesen hablado antes si tenían algo en contra.

Lo que me impactó fue, por momentos, la incapacidad de algunos de darse cuenta - o, quizás, de admitir - su responsabilidad con respeto a lo que había ocurrido, hasta el punto, quizás, de no percibir como un problema por resolver lo que había pasado ya que, posiblemente, era lo que ocurría de costumbre cuando no había alguien que les decía lo que tenían que hacer y cómo.

La escuela, tal como está diseñada, acostumbra tanto al alumnado a ser pasivo y conformista, que un espacio de libertad puede convertirse en un abismo, y no en un territorio para explorar.

Paola participó en la discusión, el grupo se quedó escuchando en silencio : habló de responsabilidad y de capacidad de respetar sus propias elecciones en un espacio que les ofrecía esta libertad.

La mañana terminó sin poder seguir con los juegos, ya que la discusión ocupó todo el tiempo.

Hicimos un *Dassa*, pero muchos no participaron.

Antes de salir del aula, Peque me dijo que el *Dassa* es algo que se hace en grupo, y que esto no era un grupo, así que no deseaba participar.

Durante la discusión, sentí que bastante bronca estaba circulando por el grupo, como un aire, un viento que iba de acá para allá, daba vueltas y piruetas y caía sobre alguien que hablaba expresando su malestar. Luego se levantaba de nuevo, y seguía caminando a través del grupo, viajero incansable, ya que no se esfumó con el final de las clases, sino que permaneció susurrando en la cabeza y en las entrañas de cada uno y cada una.

Lo que, creo, haber entendido, es la dificultad que el grupo tiene para decir con palabras lo que siente y lo que está ocurriendo, sea en cada persona, sea en el grupo. Nombrar lo que se siente, lo que sucedió, es complicado, hasta duele.

Para mí fue importante discutir, aunque en opinión de algunos no era necesaria una discusión, sino salir de una vez a jugar y a seguir para adelante.

El hecho era que, para mí, sin reflexión previa no hubiese sido posible salir a jugar tranquilamente de una vez: el conflicto latente iba a estallar nuevamente.

¿Cómo se puede resolver un problema, un conflicto, sin nombrarlo?

¿Sin entenderlo, mirarlo, olerlo, tocarlo, saborearlo?

Si me siento incómoda, molesta, enojada, decepcionada y no entiendo el por qué, no puedo convertir mi energía en algo positivo cumpliendo alguna acción.

¡Cuántas veces me pasó! Sentirme mal y no saber por qué, hasta que la sensación se hace incontinente, insoportable... y reventaba.

Me desgastaba, entonces, me dolía el cuerpo, los ojos, la garganta, la espalda, la cabeza, de tanto correr, o gritar o llorar.
La palabra tenía y tiene, en mí, un poder mágico: nombrar lo que estoy percibiendo, sintiendo, viviendo, me alivia de inmediato.
No soluciona, desde luego que no, pero me hace sentir mejor.
Por lo menos puedo ver claramente lo que ocurre dentro y fuera de mí, y puedo decidir qué hacer. Puedo luchar, si hace falta, puedo resistir o puedo huir si es lo más conveniente, ya que a veces el cuerpo y el alma necesitan de un repliegue y un momento de suspensión, y que se muevan las tierras y las aguas del conflicto.

Me pregunto qué va a pasar mañana.

La magia de las palabras

3 de septiembre de 2009

El Galpón, 7B

El grupo estaba tranquilo, sentado en círculo. Mucho más tranquilo que ayer. Retomé un poco el sentido del trabajo que estábamos haciendo, recordé la intención de finalizar el todo el próximo jueves con actividades autogestionadas por los dos grupos, y les invité a focalizarse sobre cómo realizar lo que se proponían. Conté nuevamente sobre mi investigación, les comenté que estaba escribiendo un diario de lo que pasaba en los encuentros (me preguntaron si era como un diario íntimo) y que iba a pedir su opinión sobre lo que había escrito. Necesitaba saber si se reconocían en mis palabras, si lo que había entendido de la experiencia era parte de sus vivencias también, y no solamente de la mía que, de todas formas, iba a estar muy presente en mis palabras. También pedí disponibilidad, a quienes lo quisieran, para tomarles una entrevista en la cual iba a preguntar qué tal fue la experiencia, y cómo se sintieron. Luego empezamos las actividades de hoy. El día anterior era mi intención dar palabras para formar una frase. Una frase que, en mi visión, es significativa con respeto al trabajo que estamos haciendo, pero no tuve oportunidad. Propuse entonces la actividad y el grupo la realizó. La frase era:

*Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo,
por eso aprendemos siempre.*¹⁸¹

(Paulo Freire)

¹⁸¹ Ibidem.

Hoy era jueves, día de regalo.
 El primer regalo había sido una planta, para el cuidado.
 El segundo regalo habían sido chokolatinas, para la dulzura.
 El tercer regalo eran palabras.
 Para qué eran, cada uno se iba a enterar interpretando su frase y las de los demás.
 Las palabras elegidas por mí eran frases de Eduardo Galeano, del *El libro de los abrazos*¹⁸² y poemas de Mario Benedetti de *Rincón de Haikus*¹⁸³. Las palabras estaban escritas sobre papelitos de colores doblados, así que la elección fue totalmente casual: a cada uno de los chicos y a cada una de las chicas tocó una frase, sacada al azar.
 También había dos afiches. En uno de ellos se leía la frase de Freire que el grupo acababa de componer, mientras el otro era un cuento muy breve que había escuchado una noche andaluza de un cuento de cuentos: *Aquella mañana, en aquel pequeño pueblo, los habitantes se despertaron con miel en los labios. Pero se dieron cuenta solamente los que se besaron.*
 Leímos las frases y los poemas que nos tocaron: había escucha, aunque sea con momentos de distracción.
 Las palabras no eran claras: necesitaban ser interpretadas, poniendo un poco de la experiencia y de la forma de percibir la realidad de cada uno y cada una.
 Discutimos sobre el sentido de cada frase: cada interpretación era muy interesante, y a menudo me sorprendí por la belleza de las ideas que se expresaron.
Me alegré mucho hoy, porque mientras leíamos los poemas y las frases, Nicolás comentó la suya. Participó. Él, que había dicho que no iba a participar más en los encuentros durante la reunión que tuvimos la semana pasada para ver si seguíamos o no consideradas las dificultades.
De hecho, Nicolás participó cada día. No sé por qué, entonces, dijo que no era su intención ser parte del grupo y de su experiencia...
Nicolás no habla mucho, así que a veces me quedo con mucha curiosidad de saber qué es lo que está sintiendo, qué es lo que está pensando.
Para poder entenderlo mejor. Nada más.
Y porque creo que tiene mucho por decir.
Como todos.
Nada más que no lo saben todavía.

Del juego de las frases se habló durante la entrevistas:

ROCIO: A mí lo que más me gustó fue eso de lo de las frases, como que... no sé, fue... cada frase fue para uno, ponele como la que me tocó a mí que yo quería ver lo que yo quiero nada más en mis sueños, no sé, como que era verdad que cada uno le tocó lo que fuese lo que le tocó, pero como que tan armado todo para que le tocara a él, no sé...

PEQUE: Sí, además era como que te dabas cuenta que la frase que te tocaba tenía algo que ver con vos porque a ella le tocó que quería ver a una persona y ella sabe que persona quiere ir a ver.... claro, era para vos, era una casualidad del destino que te toque justo a vos, era como que yo quiero que se vaya todo lo malo que pasa así en la familia todo y justo me tocó *Qué bueno sería que las*

¹⁸² Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, op. cit., 2006.

¹⁸³ Mario Benedetti, *Rincón de Haikus*, op. cit., p.121.

mafias se fueran a otro planeta, y cada uno le tocó justo la frase que necesitaba para seguir adelante.

Creo que Rocío y Peque interpretaron los haikus como una pequeña, mas significativa, narración de ellas misma y de los demás. Efectivamente, en la interpretación de cada poema, los chicos hacían referencias a cosas que les habían pasado, a deseos que tenían guardados, a situaciones que habían vivido, a personas que conocían y querían.

3 de septiembre de 2009

El Galpón, 7A

El grupo estaba sentado en círculo, con Alicia, discutiendo de lo que había pasado en el comedor y que determinó la eliminación del recreo, por toda la escuela, en el día de hoy.

Me alegré muchísimo en verlos a todos sentados en el piso, tranquilos, pudiendo discutir de lo que había pasado, levantando la mano para pedir la palabra y respetando su turno para expresarse. Al principio no era así...

Una vez que la discusión terminó, expuse lo que iba a pasar en la última semana de mi estadía en la escuela, desde el 14 hasta el 18 de septiembre.

La actividad iba a finalizar, como sabían, el día 10, pero les correspondía una devolución: me permitieron hacer la investigación para la tesis, y yo tenía que devolverle mi mirada sobre el trabajo, así que iba a entregar a todos una copia del diario que estaba escribiendo después de cada encuentro.

Además les pedía, a quienes quisieran, si me permitían tomarles una breve entrevista con respeto a los encuentros que habíamos tenido. Expliqué que todo lo que escribía era una cuenta de lo que ocurrió en los encuentros, y también eran reflexiones, sentimientos, emociones que había sentido. Ellos me iban a poder decir si me había equivocado en algo, si se podían reconocer en mis palabras.

Me preguntaron si se trataba de un diario íntimo, como ya me había preguntado el otro grupo en la mañana.

La pregunta me hizo sonreír, porque justamente se trata de lo que estoy buscando: integrar la experiencia en el campo con mis vivencias, mi yo íntimo y al mismo tiempo poder, con todo esto, tejer un texto híbrido del cual este diario es un pequeño fragmento.

Lo que para mí es fundamental averiguar, a través de un intercambio con el grupo, es si mis recuerdos de lo transcurrido forman un espejo en el cual poder mirarse y reconocerse; un espejo auténtico o sea, representativo, significativo, de la parte de camino, por breve que haya sido, que compartimos.

El rol de narrador es hilar una urdimbre de vivencias y hechos ocurridos.

Durante la relajación escuchamos un cuento de Ana Padovani¹⁸⁴, narradora argentina, de un CD que regalé al grupo. Luego algunas canciones traídas por Damián.

Todos estaban tranquilos, acostados o sentados, solos o en compañía, haciéndose masajes, reposando con los ojos cerrados o hablando en voz baja.

Luego de la relajación pasamos al regalo de la semana.

¹⁸⁴ Una cocinera en apuros, dentro del CD *El Ave Maravillosa*, Ana Padovani, Estudio LYM, Argentina, 2007.

El primer regalo había sido una planta, para el cuidado.
El segundo regalo habían sido chocolatinas, para la dulzura.
El tercer regalo eran palabras.
Para qué eran, cada uno se iba a enterar interpretando su frase y las de los demás.
Transcurrimos mucho tiempo leyendo las frases y, al final, los dos afiches, que eran los mismos del otro grupo, mientras las frases eran todas distintas entre sí.
Comentábamos el sentido de cada frase: cada interpretación era valiosa y tenía de nuevo sentido cada palabra.
Tenía una idea de cada poema o frase que había elegido y, de pronto, las palabras de quienes las interpretaban lograban hacerme ver cada vez algo nuevo, distinto, algo que no había percibido antes.

Alicia dijo que las frases habían sido elegidas al azar, pero que reconocía en las frases de cada uno y cada una un significado especial que tenía que ver con la historia de la persona que la eligió.
Nos quedamos hablando mucho tiempo, tanto que no quedó espacio para el cuento del día... lo iba a recuperar en el próximo encuentro: las historias no se van.
Simplemente, viajan.

Un nuevo encuentro entre los dos grupos

3 de septiembre de 2009

El Galpón, 7A y 7B

La última hora era, como habíamos acordado la semana pasada, un espacio especial, un espacio para ofrecer a los dos grupos la posibilidad de estar juntos.
Pero, algo de esto no quedó claro, y estalló un conflicto: probablemente fue mi responsabilidad no recordar al 7A que el 7B iba a entrar en el aula. Cuando, el jueves pasado, habíamos decidido reunirnos en el día de hoy estábamos en el medio de una discusión importante, exactamente hace una semana.
Lo que ocurrió fue que el 7B entró mientras el 7A estaba jugando a la bomba y, creo el 7A sintió invadido su espacio y su tiempo y rechazó al otro grupo, *¡Que se vayan!*
Las reacciones del 7B fueron variadas: algunos se enojaron y se fueron, otros se quejaron, otros se ofendieron, otros se opusieron, otros se quedaron... hubo instantes de confusión y de incompreensión.
Pedí hacer un círculo, para hablar y entender qué había pasado y qué podíamos hacer.
Recordé que habíamos decidido pasar juntos la última hora del jueves: entendí, por la reacción del grupo, que esto no había quedado claro.
La discusión fue rápida: Damián expresó la opinión del grupo, o sea que estaba todo bien, que iban a seguir juntos pero que al entrar había que saludar y pedir permiso sumarse al juego. No hubo comentarios en contra, sino ganas de empezar una actividad ya que no quedaba mucho tiempo.

Federico propuso ir al patio a jugar porque eran muchos y en el aula no cabían. Contesté que la propuesta era más que legítima, pero que mi perplejidad era en relación a lo que habitualmente ocurría cuando salían al patio: una buena confusión en términos de dispersión del grupo y de ruido.

Para mí estaba bien salir, pero era necesario que cada uno y cada una se hiciera responsable de lo que hacía, y que se pudieran controlar.

Silencio. Y luego el grupo dijo que *Sí*.

Salimos al patio, los cuarenta, todos juntos.

Como por arte de magia se formó un círculo y empezó el juego.

Gracias.

Al terminar el juego hicimos un *Dassa*.

Emanuel también participó, aunque casi todo su grupo estuviese en la otra aula.

Gracias.

Terminé mi día en la escuela muy contenta y muy orgullosa de ambos grupos, de todo lo que habían hecho y dicho.

Me pareció que todo lo que les había contado sobre mi deber y mi necesidad de ofrecerles una devolución del trabajo hecho les interesó y les gustó.

Creo que fue porque sintieron, de pronto, tener un rol muy importante: y, desde luego, lo tenían y lo tienen todavía.

Me quedé impactada con la profundidad de las palabras de cada grupo: sinceramente, no pensé que íbamos a poder pasar tanto tiempo simplemente leyendo palabras y diciéndonos lo que nos suscitaban... lo que dijo cada uno y cada una tenía mucha intensidad y muchas interpretaciones me sorprendieron porque no había podido leer la frase o el poema con aquella misma mirada.

*Cada quien estaba ahí,
delante de sí mismo, delante de los demás,
con su inmenso mundo de adentro,
sacando, poco a poco, pedacitos de ello,
compartiéndolo,
regalándolo a los demás, desnudando partes de sí.*

*Ojalá pudiera recordar cada palabra, cada pensamiento. Pero no puedo.
El encuentro nunca se repite igual a sí mismo: ocurre, y se esfuma.*

*Se despidieron
y en el adiós ya estaba
la bienvenida¹⁸⁵*

(Mario Benedetti)

¹⁸⁵ Mario Benedetti, *Rincón de Haikus*, op. cit., p.121.

Preparando el último encuentro

7 de septiembre de 2009

El Galpón, 7B

Comencé el encuentro agradeciendo el grupo por la última hora del jueves. Tardaron un poco en entender a qué me refería, o sea al hecho de que les había pedido salir al patio tranquilos y en silencio para jugar, y lo habían conseguido. *Para mí fue un momento especial, sobretodo después de pasar por un día de mucha desorganización y confusión la semana pasada.* Sentados en círculo, recordé que se acercaba el último día de nuestros encuentros. Íbamos a finalizar el trabajo transcurriendo un día todos juntos, con el otro grupo, e iban a tener el papel educadores al proponer las actividades que habían elegido. Para recordar lo que es necesario considerar al preparar una actividad para otro, había preparado tres papelitos que puse en el espacio vacío adentro del círculo que formábamos con nuestros cuerpos y nuestros pensamientos:

*¿Qué?
¿Por qué?
¿Cómo?*

Los chicos organizaron un campeonato de fútbol con cuatro equipos y una copa como premio final, mientras las chicas se organizaban para preparar la fiesta y el baile con adornos, música, comida.

Sucesivamente pidieron hacer un juego: por mi sorpresa estaban todos de acuerdo en jugar al quemado, sin que nadie insistiera para jugar al fútbol... me pregunto si fue porque la última vez que intentaron jugar no lo consiguieron, o porque jugando al quemado iban a estar todos juntos o, quizás, ninguna de las dos cosas.

Debo admitir que no disfruté mucho del juego esta vez, porque fue bastante agresivo. A menudo se presentaban situaciones en que el grupo no se ponía de acuerdo por algo, entonces se gritaban mucho y con una actitud del cuerpo hacia el otro que no expresaba apertura ni disponibilidad a la escucha: decidí retomar lo que había sentido en el encuentro anterior con la intención de entender cómo el grupo había vivido el juego.

Terminamos con un *Dassa*, al cual no todos participaron: cada vez me pregunto qué ocurre en quienes no desean compartir este momento.

El Galpón, 7A

Ayer pasé a saludar el grupo y a agradecerles por el jueves (tardaron un poco en entender el por qué...) ya que me pareció correcto llevar el agradecimiento a los dos grupos el mismo día.

Hoy, ya que era el único encuentro antes del jueves, - día en que íbamos a finalizar el trabajo juntos -, era necesario decidir las actividades que iban a proponer al otro grupo. Pero sin olvidarme, antes de seguir, de contar el cuento que había quedado pendiente la semana pasada.

Decidir las actividades no fue fácil, en un principio. Sentados en círculo, nadie hablaba: parecía que todos tuvieran la cabeza como vacía... no se les ocurría nada.

Hubo la proposición de cambiar de tema, y Alicia recordó que el tema lo habían elegido ellos mismos y que, además, ya no quedaba tiempo para trabajar otro tema.

En el espacio vacío estaban las tres preguntas:

*¿Qué?
¿Por qué?
¿Cómo?*

El *¿Qué?* era la tecnología, en sus múltiples matices y facetas.

Para pensar en el *¿Por qué?* les sugerí que pensarán qué era aquello que, según ellos, estaba necesitando el otro grupo. *La paciencia*, dijo Marianela...

No es fácil empezar. A veces parece que no haya nada y, sin embargo, hay muchísimo. Cada uno y cada una estamos colmados de cosas para decir y hacer, pero no podemos, a veces - demasiadas veces - sentirnos útiles y hermosos, sino que nos sentimos vacíos, como un envase estéril, una piel abandonada, una cáscara sin pulpa por dentro.

No sé bien qué es lo que nos convence, en un día de sol, que podemos hacer cosas interesantes y lindas que sirven a los demás, un día en que nuestra autoestima se mira en el espejo y no se ve tan fea y raquítica, y se sonríe de sí misma.

Comencé a recordarles cosas que habíamos hecho juntos: cuentos, lecturas, juegos teatrales, música... de a poco fueron surgiendo del espacio vacío todas las actividades que habíamos compartidos, y el grupo empezó a proponer actividades libremente.

Al final fueron cinco las actividades elegidas para desarrollar y proponer al otro grupo:

- contar un cuento y suspenderlo para que se pueda inventar un final;
- un momento de relajación con música;
- tejer un cuento en círculo con palabras clave;
- una búsqueda del tesoro temática;
- la representación, a través del cuerpo, de imágenes de diferentes tecnologías.

Divididos en pequeños grupos, cada quien se preocupó de discutir sobre cómo iban a ser realizadas las propuestas.

La última parte del día fue dedicada a los juegos que el grupo eligió: la bomba y el teléfono descompuesto en la versión en que cada uno transforma la palabra que recibe al oído en otra palabra que tiene que ver con la que acaba de escuchar: es interesante y divertido escuchar cómo se va transformando el concepto inicial.

Antes de cerrar el encuentro, aclaré que el jueves Paola, Alicia y yo íbamos a estar, desde luego, pero que los que tenían que ocuparse de todo eran ellos: iban a tener el papel de educadores del otro grupo.
Me preguntaron qué iban a hacer si el otro grupo no les hacía caso: pensé que era una muy buena pregunta...

9 de septiembre de 2009

El Galpón, 7B

La primera parte del encuentro comenzó, como de costumbre, con un círculo.
Fue necesario un tiempo para que el silencio entrara en el salón y se sentara al lado del grupo.
Siempre, en cada encuentro, cuesta construir el espacio de la escucha.
Pero, en mi parecer, el proceso es más rápido que en los primeros encuentros: todos hacen un esfuerzo para lograr no hablar y disponerse a empezar el encuentro porque, el grupo ya lo sabe, si no hay silencio no voy a empezar a hablar.

Sobre el tema del silencio se habló bastante durante las entrevistas. En una ocasión estos fueron los comentarios de Daniela y Sheila.

Pregunto por qué, en un principio, era tan difícil hacer silencio y luego empezar hablar.

DANIELA: Porque no te conocíamos y pensábamos que era una joda algo así...

SHEILA: ... que eras remala y que eras no sé qué. Al principio nosotros no te queríamos porque pensábamos que eras remala.

Pregunto por qué pensaban que yo fuera mala.

SHEILA: No sé ... uh, viene otra señorita no nos va a dejar hacer nada.

Sheila y Daniela dicen que, antes de conocerme, les parecía que yo era mala, o que lo que estábamos haciendo era una joda, o sea algo sin mucha importancia, nada más para pasarla bien. Creo que sus primeras impresiones derivaron de experiencias previas: valoro y aprecio mucho el hecho de que, a pesar de la primera impresión sobre mí, la cual no era que digamos muy "buena", - por no usar otros términos peores-, las chicas me hayan y se hayan ofrecido la posibilidad de cambiar idea sobre lo que estaban pensando, sobre lo que habían valorado en nuestros primeros encuentros, y así lograr entender y mirar la situación desde otro punto de vista, otorgándole otro significado.

En el medio del círculo había papelitos de caramelos u otros restos de comida, así que pedí sacarlos: tener basura en el espacio vacío del grupo significa ensuciar el espacio que nos permite encontrarnos y trabajar.
Rápidamente desapareció la basura: el grupo estaba listo para la escucha.
Deseaba retomar cómo me había sentido en el último encuentro durante el juego del quemado: conté que me había sentido incómoda, porque sentía que había bastante bronca y algo de agresividad, y había hablado de esto con Paola quien percibió lo mismo.

La discusión siguió hasta el recreo: no fue fácil, pero valoré muchísimo la experiencia, creo que pude conocer mejor al grupo y a algunas de sus dinámicas.

En mi visión de lo ocurrido, el grupo pudo tener un momento de reflexión sobre sí mismo, y esto tiene mucho valor: poner en palabras lo que sentimos, lo que opinamos sobre algo, lo que deseamos, es necesario para que el grupo pueda sentirse e identificarse como grupo que comparte un camino, un desarrollo, un proceso de cambio continuo.

La segunda parte del día estaba a disposición para las actividades que el grupo quisiera hacer. Las chicas se dedican a limpiar el espacio que será utilizado para la fiesta, mientras los chicos desean, una vez más, jugar al fútbol.

La última vez que intentaron jugar no fue posible: muchas ganas, pero demasiada desorganización y confusión, y también algo de bronca por no haber conseguido jugar. Hoy costó, pero sí se pudo.

Los chicos, después de un tiempo necesario para que todos prestaran atención y lograran armar los equipos, empezaron a jugar.

El espacio tampoco ayuda, ya que no hay un lugar lo suficientemente tranquilo y grande donde los chicos puedan correr y tirar patadas a la pelota, el patio es compartido con otros grupos que hacen diferentes actividades o, simplemente, pasan por ahí, invadiendo el campo de juego que, a su vez, es un pañuelo recortado en un lugar de paso.

La percepción del espacio, y de cómo atravesarlo, varía mucho de un lugar a otro, al interior de un mismo país y entre país y país.

Acá los chicos no disponen de un gimnasio, además el mismo espacio adentro de las aulas es muy reducido. Hasta las sillas y las mesas me parecen demasiado pequeñas para cuerpos y mentes que ya son tan grandes, a los doce, trece o catorce años de edad.

Las ventanas de las aulas se asoman al patio, donde casi siempre hay movimiento y confusión, así que es difícil lograr un momento de intimidad y concentración: se suceden continuas oportunidades de distracción, entre ruidos, gente entrando y saliendo del aula varias veces al día, niños mirando por la ventana, ruidos desde afuera, ruidos desde las aulas limítrofes, desde el patio...

Me imagino un intercambio continuo entre el afuera y el adentro, por osmosis: el ambiente externo y el ambiente interno se contaminan y terminan con parecerse, la confusión del patio y de la calle se transfiere a la cabeza y al estómago, a los pensamientos y a las emociones y, al final, como en un movimiento circular, sale de nuevo, hacia afuera, hacia los demás y el espacio que nos rodea.

Lluvia de papel picado

10 de septiembre de 2009

El Galpón, 7A y 7B

Hoy es el día.

El día en que los dos grupos van a ser, aunque sea por un tiempo breve, educadores.

Me siento contenta y emocionada.

El 7 A coordinará la mañana, mientras en 7B la tarde: vamos a pasar juntos el día entero. Sentados en círculo con el 7A, antes de empezar con las actividades ofrezco al grupo el compilado con todas las canciones que habían traído los chicos y las chicas durante el tiempo de los encuentros.

Creo que les gustó mucho.

Llega el grupo de 7B que se une al círculo tranquilamente y con mucho respeto.

Alicia, Paola, Susana y yo estamos sentadas afuera del círculo, observamos.

Cuando me preguntan algo respondo que les toca a los chicos y chicas del 7A dirigir al grupo, y que mejor les pregunten a ellos.

Cuando los del 7A manifiestan incertidumbre, se espera el tiempo necesario para que se organicen, a veces con pequeños consejos.

Empiezan con la búsqueda del tesoro que consiste en juntar indicios para componer dos dibujos de dos objetos tecnológicos: se divierten mucho corriendo de una parte a otra de la escuela buscando indicios. Me encanta mirarlos viendo cómo participan todos juntos, los dos grupos.

Sigue la narración en grupo de un cuento con palabras clave que son: tecnología, computadora, avance. Cuesta trabajo lograr silencio y empezar el juego, pero lo consiguen.

En el medio de la confusión entro al círculo y miro al grupo pidiendo silencio.

El silencio llega rápidamente, como nunca antes había ocurrido en tales momentos de confusión.

Percibo la importancia de la presencia, del estar siempre, en cada momento de la relación educativa, percibo la necesidad de tener confianza, en una misma y en el grupo.

Pregunto entonces si les está resultando fácil obtener silencio y organizar actividades.

Después de un instante de detenimiento me contestan que *no, que no es fácil para nada.*

A través de mi pregunta deseaba hacerlos detener en la situación, para que puedan observarse desde afuera y darse cuenta, aunque sea por un momento fugaz, de lo difícil que es ser educadores y lograr atención, disponibilidad y participación por parte del grupo.

El juego empieza, pero con bastante confusión. Lorenzo pide entonces que levanten la mano los que no desean participar al juego. Varios, de ambos grupos, salen del círculo y respetan, (después que les fue pedido), con su espera silenciosa, a quienes desean jugar a construir un cuento.

Luego sigue la lectura de un cuento de *El hombre ilustrado*: varios se turnan en la lectura en voz alta de un cuento que se suspende para que puedan inventar un final.

Todos escuchan con mucho silencio, también los que no gustan del cuento y se sienten aburridos. Hay mucho respeto por parte de todos.

No da tiempo para todas las actividades planeadas: quedan afuera, lamentablemente, la relajación y la tecnología con el cuerpo.

Es muy lindo asistir a todo esto. Poder disfrutar de cómo los dos grupos se encuentran y se relacionan, a veces en un conflicto, a veces en un abrazo.

Ahora es de tarde: toca al 7B dirigir las actividades.

El 7 B se divide en dos: las chicas se van a preparar el espacio de la fiesta, y los chicos se quedan. Hay mucha confusión que dura un tiempo que me parece demasiado largo: los chicos no consiguen hacer círculo y pedir silencio para empezar la actividad.

Decido intervenir: se forma entonces el círculo. Pregunto qué está pasando, por qué no logran organizarse y empezar, con la intención de que se puedan dar cuenta de lo que estaba pasando.

Rápidamente se dividen en cuatro equipos, consiguen una pelota y empiezan a jugar, cada uno respetando su turno.

Casi todas las chicas eligen no jugar: no les gusta el fútbol. Pero no se había preparado ninguna actividad para ellas, a pesar de que les había dicho a los chicos del 7B que era muy posible que las chicas no quisieran jugar al fútbol...

Los partidos siguen, bien organizados, respetando tiempos, espacio y reglas.

Pero, lamentablemente, el campeonato se suspende porque una maestra del jardín de infantes que se sitúa en el mismo galpón pide que se haga silencio: están ocupados en actividades que necesitan tranquilidad.

Los chicos suspenden el juego, no con muchas ganas, pero comprendiendo la situación. Empieza entonces la fiesta: el salón está preparado con globos, comida, bebidas y, desde luego, música. Mi regalo de esta semana es un pastel de los dos sabores que los mismos grupos eligieron: mousse de chocolate y dulce de leche.

La fiesta se anima: quien entra, quien sale, quien come, quien charla, llega también Anabella para compartir con nosotros, algunos están bailando en círculo, otros juegan con un globo que danza en el aire, se sacan fotos, se ríe: festejamos el cumpleaños de Evelyn y el final del camino que recorrimos juntos.

La última parte de la tarde está para limpiar y arreglar el espacio utilizado para la fiesta, y también para seguir con el campeonato de fútbol.

Se acerca el momento de salir de la escuela.

En círculo para el *Dassa*, Alicia y Paola me regalan, a nombre de los dos grupos, una linda foto de todos nosotros que se asoma por la ventana de un marco hermoso.

Me siento muy contenta: es un recuerdo de papel, madera, metal y afecto que me acompañará en mi viaje de vuelta y a cada lugar adónde desee llevarlo.

Terminamos con un *Dassa* todos juntos.

Luego, abrazos y abrazos y abrazos... como una lluvia de papel picado, suave y de muchos colores.

Para concluir

Después de los abrazos me fui.

Mientras caminaba por la calle de vuelta a casa, sentía que la experiencia se había concluido.

En los próximos días, hubiera vuelto al Galpón para tomar entrevistas a los chicos, pero igualmente sentía que la experiencia en sí era terminada.

O quizás no. Creo que todos llevamos dentro un recuerdo de esta experiencia, cada uno en una forma distinta, personal, entrañable, y el recuerdo de la experiencia nos será útil en otras situaciones, en otro tiempo y en otro lugar.

Ahora, lo que más siento, después de un buen tiempo que pasó de mi encuentro con un grupo de chicos y chicas bajo el techo de un Galpón es, al mismo tiempo, la dificultad y la gratificación que lo imprevisible lleva consigo cuando acontece.

Siempre hay expectativas al comenzar la aventura de un encuentro educativo, siempre hay fantasías sobre lo que pasará, siempre hay esperanzas, deseos e intenciones.

Pero luego lo que acontece es distinto, la realidad va más allá de nuestra imaginación.

Surgieron problemas que no me esperaba, y se definieron soluciones que, a veces, tampoco me esperaba.

Creo que lo más valioso ha sido vivir la experiencia de un encuentro educativo, ponerme en juego, narrar y repensar mi práctica educativa.

Sé que he contado un relato personal, una experiencia que ha ocurrido en un tiempo y en un lugar determinados con ciertas personas, pero espero que mi narración pueda ir más allá de mi experiencia particular gracias a un lector, a una lectora, que encontrará útil leer mi relato para repensar elementos de su práctica educativa y quizás brote en él, en ella, el deseo de emprender nuevas experiencias.

III

De vuelta a casa

*No te olvides del pago si te vas pa' la ciudad
cuando más lejos te vayas más te tienes que acordar.*¹⁸⁶

Alfredo Zitarrosa

¹⁸⁶ Alfredo Zitarrosa, *Pa'l que se va*, en el álbum *Del amor herido*, Orfeo, 1967.

Pétalo del retorno

*Llega un momento en que
retorno y partida
se confunden
y yo ya no sé
si llegué o si partí.
Otra vez.*

A propósito de las entrevistas

Donde se habla de las entrevistas, de cómo han sido realizadas y de la reflexión sobre ellas.

*Gracias a Rosalba, que me ha apoyado con sus consejos y con su amabilidad.
Gracias a Ángel, ángel de la guarda de la biblioteca.*

*... qué es el recuerdo sino el idioma de los sentimientos...*¹⁸⁷

Julio Cortázar

Volver

Cada vez que volvía a casa era distinto y, al mismo tiempo, igual. Era distinto porque volvía de lugares diferentes, y había vivido experiencias diversas, y era igual porque me parecía que nada había cambiado en mi casa y en las personas que conocía y que quería. Esta sensación, por un lado, me hacía sentir más segura y tranquila, pero por otro lado me molestaba, ya que no me gusta la inmovilidad. En realidad, mi percepción estaba equivocada, desde luego que acontecían cambios en mi casa, en mis amigos y en mi país, pero yo no era capaz de verlos. A veces volvía a casa sin ganas de volver, a veces volvía con la necesidad de quedarme un ratito quieta y elaborar todo lo que me había acontecido en el viaje. Pero, en el fondo, siempre escuchaba el deseo y la necesidad de volver a partir. Hasta el último viaje a Argentina. Ahí, en aquella ocasión, empecé a sentir que mi cuerpo me pedía, por favor, que me detuviera, pero esta vez sin decidir hasta cuándo. A pesar de la linda experiencia en la escuela, y de los hermosos reencuentros con seres queridos, a veces me sentía mal. Así lo escribía en mi diario:

20 de septiembre de 2009

Buenos Aires

Necesito un terreno firme en donde pisar.
Necesito detenerme y quedarme en silencio.

¹⁸⁷ Julio Cortázar, *Rayuela*, op. cit., p.140.

Por aquella fecha, el 20 de septiembre, estaba por volver a casa. En realidad, iba a pasar por Barcelona, ciudad que había sido otra meta importante en mis peregrinajes.

En fin, creo que en el último viaje a Buenos Aires, quizás también por mi experiencia en el Galpón, algo se quebró. O, al revés, se construyó. No sé bien todavía, pero el hecho es que deseé, por primera vez en unos diez años, detenerme más tiempo en un lugar. Mis viajes y mis estadias siempre habían sido intensos y fugaces, y ahora estaba empezando a valorar otra dimensión del tiempo, una dimensión más detenida, más tranquila y menos frenética. También estaba necesitando tener encuentros educativos más prolongados en el tiempo, de más duración, ya que las dinámicas cambian en el corto o largo plazo, esto lo había aprendido en los años en que trabajé como educadora especial en la escuela o en cooperativas.

Finalmente, volví a casa, a Bolonia. Esta vez estaba con ganas de volver, me sentía muy cansada y de regreso de un viaje sin fin.

Tenía que avanzar con la tesis, pero no tenía ganas, porque no sabía bien por dónde. La experiencia en Buenos Aires había sido muy valiosa para mí, y el diario era una parte importante de mi tesis pero, desde luego, no era suficiente. Sentía que faltaba, faltaba mucho. Además la experiencia en el Galpón había sido, para mí, tan fuerte, tan intensa, que nada más me había concentrado en ella durante un mes y medio: por el día en las acciones, relaciones y reflexiones, y por las noches en los sueños. Ahora no tenía aliento para retomarla, para releer el diario, para escuchar y comentar las entrevistas, para reflexionar una vez más sobre mí misma, y sobretodo para hacerlo en una forma en que fuese entendible por los demás y fuese aceptable por la comunidad académica que iba a leer mi tesis y la iba a evaluar. Tenía todo adentro, en bruto, pero no sabía cómo refinarlo y cómo sacarlo afuera. Tenía mi Diario de Viaje, pero tampoco era suficiente a esta altura del trabajo. Necesitaba estudiar y expresar todo en capítulos y párrafos, con bibliografía e índice. Y esta parte del trabajo de escritura a mí me cuesta mucho, porque no tengo un pensamiento lineal y organizado, más bien tengo un remolino de ideas, sensaciones, intuiciones, pensamientos en mi cabeza y en mi estómago.

Pero mi garganta, mi boca, mis manos, todo esto no lo pueden expresar bien.

En fin, creo que estuve prácticamente detenida unos meses, sí leía, sí escribía, sí intentaba organizar mis pensamientos y mis escritos, pero el hilo se me iba de las manos, lo volvía a retomar y se me enredaba, lo volvía a agarrar y se me hacían nudos. Yo quería que la escritura fluyera, pero se atoraba.

A su vez, era un momento muy extraño para mí, ya que no tenía ganas de partir. Eso me ponía en dificultad, porque ya el viaje se había vuelto parte de mi identidad, y todas las personas a mi alrededor - se encontraran ellas en Italia, Argentina, España o México - ya todas me identificaban como *la viajera*, y todas me preguntaban cuándo iba a partir de nuevo.

Era extraño, entonces, para todas ellas, escuchar que todavía no lo sabía, que no tenía planeado ningún viaje, que no tenía comprado ningún boleto de avión y, para colmo, que había renunciado al viaje que quería hacer a México para realizar otro trabajo de campo.

Me encerré en mí misma, por un lado y, por otro, no consiguiendo de veras estar detenida, me apunté a todos los cursos que me encontré en la ciudad: lectura creativa, yoga, danza del vientre, tantra, natación, canto; también fui a la psicóloga, y mientras escribía mucho, pero no la tesis, eran cuentos que hablaban indirectamente de mí.

Intentaba explorarme a mí misma por dentro y por fuera, cuerpo mente y alma, el proceso era, a veces doloroso, a veces estimulante, a veces extraño, a veces placentero. Hasta que un día, aunque sumergida en esta situación, sí conseguí, por fin, releer el diario, escribir la introducción a su lectura y escuchar y transcribir las entrevistas.

También decidí que iba a viajar a México, aunque más adelante, para terminar lo que había empezado.

Retrospectiva del Diario

Antes de aprender a leer un texto, aprendemos a leer la realidad en la que vivimos¹⁸⁸: la realidad es como un *manuscrito*¹⁸⁹ que, de a poco, desciframos y entendemos.

La capacidad de leer la realidad implica la capacidad de entenderla, de buscar el significado de una acción, de una situación, de entender el por qué de una frase, del desarrollo de una relación, de un sentimiento o de una opinión.

Y la realidad no sólo se puede leer, sino que también se puede narrar: esto fue, al fin y al cabo, lo que intenté hacer en el *Diario*, es decir, intenté leer aquel fragmento de realidad que viví en el Galpón y, luego, intenté contarlo.

Clifford Geertz, antropólogo, habla de *descripción densa*¹⁹⁰ para referirse a una descripción no superficial, sino a una descripción que alcanza las entrañas de la situación que se está observando, que la lee en profundidad, descubre sus significados, sus diferentes estratos de sentidos. En este caso la descripción es también un análisis, y no sólo un mero enumerar acciones o hechos o sucedidos. Además, una descripción, para ser densa, debe de ser entendible por los que la leen, o sea, tiene que proporcionar la realidad en la forma más clara posible.

Puedo decir que intenté escribir una *narración densa*, una narración que intenta hundirse en las profundidades de la realidad que he conocido, una realidad en la que he vivido y compartido con quienes allí estaban, tejiendo instantes de vida juntos. Una narración que es, al mismo tiempo, una imagen y una reflexión, una descripción y un análisis, un cuento y una interpretación.

La narración es algo elemental y visceral para el ser humano: es a través de la narración que construimos la realidad en la sociedad, así como lo expresa Mèlich:

*"El ser humano es un ser al que, sea de donde sea, venga de donde venga, le gusta explicar cuentos, y le gusta que le expliquen cuentos. Creo que podríamos decir que la construcción social de la realidad es, sin duda, una construcción simbólica de la realidad, y aún más concretamente, una construcción narrativa de la realidad."*¹⁹¹

Y además, en mi caso, al ser italiana, narrar por escrito en lengua castellana las realidades del Galpón en Buenos Aires, de la Escuela de Maíz en San Andrés de la Cal, de mi itinerario de formación en la escritura de la tesis, significa también, para mí, mientras que escribo, aprender a escribir. A la lectura sigue la escritura, y a ésta sigue otra vez la lectura que es, en mi caso, no sólo lectura de lo que escribí, sino también es la lectura de mi aprendizaje en la escritura del castellano.

La narración densa que intenté ofrecerte, lector, lectora, no tiene que ver sólo con la realidad que pude observar - y actuar - en una escuela, sino que también tiene que ver con la lectura que hice de las entrevistas: de la misma forma en que observé la realidad en las escuelas, así mismo observé la realidad de las entrevistas, o sea de la percepción que los chicos y las profesoras tuvieron de los encuentros en el Galpón.

¹⁸⁸ Cfr. Paulo Freire, *La importancia de leer...* op. cit.

¹⁸⁹ Cfr. Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, op. cit., p. 24.

¹⁹⁰ Ivi, de p. 21 a p. 24.

¹⁹¹ Joan-Carles Mèlich, op. cit., p.33.

Había olvidado

Había olvidado. Olvidado las voces.

Sus voces, la voz de la escuela, del Galpón.

Y, sin embargo cuando, meses después, retomé en mis manos aquel pequeño grabador y empecé a escuchar aquellas voces lejanas que, durante un tiempo sin fin de un mes y medio, había escuchado casi todos los días... el recuerdo brotó como un hongo en el bosque tras una noche de lluvia, aún recubierto de las gotas frías de rocío del amanecer. Como si el olvido jamás hubiese existido, como si hubiese sido suficiente sacudir un poco de polvo negro de un diamante para verlo brillar.

Junto con el sonido de la voz surgían los gestos, las caras, las expresiones, las personas enteras, una tras una, de una forma detallada, firme, definida.

Recordé entonces toda la escuela: las pequeñas aulas, los pisos rotos, el techo altísimo, el frío invernal de agosto, el olor del comedor, el despacho de la directora y el salón de los profesores, el sabor del café y de las masitas siempre al alcance.

Todo volvió, lentamente y sin embargo en un tiempo breve y condensado, todo volvió a aparecer cristalino en mi corazón, que es el lugar en donde vuelven a pasar todas las cosas antes de llegar al cerebro y ser nombradas *recuerdos*.

Las entrevistas

Cuando decidí hacer entrevistas, fue porque estaba necesitando una respuesta.

En realidad, necesitaba de muchas respuestas. Me ardían por dentro la necesidad y la curiosidad de saber qué habían sentido y pensado los demás, los demás que participaron junto a mí en este encuentro y que lo habían vuelto real: las chicas y los chicos de los dos Séptimos, A y B, y también Alicia, Paola, Anabella.

A través de las entrevistas he intentado comprender mejor lo que pasó durante aquel intenso encuentro acontecido en Buenos Aires bajo el techo de un Galpón mimetizado de escuela pública. A través de ellas intenté comprender si aquello que pensaba, sentía, percibía - en una palabra, vivía - y traducía en un diario, estaba compartido por quienes aquella experiencia la estaban viviendo al lado mío.

Las entrevistas han sido, desde luego, *libres*.

Participó solamente quien lo deseó. Y quien, por una razón o por otra, no deseó participar, no sufrió ningún tipo de presión dirigida a que lo hiciera.

Creo importante decirlo porque, al tratarse de chicos y chicas de trece años que vivieron junto a mí esta experiencia en una escuela, sería más que legítimo pensar que pude realizarlas porque se les requirió que lo hicieran, así como se requiere hacer una prueba de matemáticas o de lengua en la escuela, o sea sin posibilidad de elección.

Las entrevistas se han desarrollado en una modalidad *no estructurada*.

Taylor y Bogdan afirman: "*En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.*"¹⁹²

Este tipo de entrevista llega más a la subjetividad de los entrevistados que a otra clase de información: de hecho, lo que me interesaba entender eran justamente lo que los

¹⁹² Steven Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, op. cit., p.101.

chicos y las chicas había percibido y aprendido a nivel personal en la experiencia que compartimos.

No había una plantilla que respetar o un cuestionario para rellenar, y ni siquiera un listado de preguntas que hacer. Las preguntas fueron esencialmente tres, nacidas de la idea de dialogar sobre las *vivencias* del grupo y de las profesoras con respeto al trabajo desarrollado y a la lectura del diario:

- ¿Piensas haber aprendido algo en los encuentros?
- ¿Qué cosa?
- ¿Piensas que el diario represente la experiencia que hemos vivido todos juntos?

Las preguntas sucesivas dependían de cómo se desarrollaba el diálogo, pero cada pregunta intentaba buscar respuestas a estas tres preguntas básicas.

Las entrevistas han sido realizadas *en grupo*.

Taylor y Bogdan caracterizan así las entrevistas grupales: *"los entrevistadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes."*¹⁹³

En realidad, esta modalidad no fue decidida por mí, sino que fue un pedido del grupo, pedido que acogí con curiosidad: en efecto, no pensaba proponer entrevistas de grupo, sino entrevistas individuales. Pero las chicas y los chicos se dividieron autónomamente en pequeños grupos, a los que tomé las entrevistas. Los grupos estaban compuestos a veces por cuatro personas, otras por más, hasta un máximo de ocho. Algunos participaron en distintos momentos de entrevista, a veces escuchando, sin hablar, otras veces expresando su opinión. Quien deseó escuchar su propia entrevista lo hizo tomando prestado la grabadora. Ocurrió varias veces que los grupos desearan escuchar la entrevista: encontraban muy divertido poder oírse a sí mismos.

El hecho de haber tomado las entrevistas en grupo me permitió realizar las mismas en tiempos reducidos, y además las situaciones que se generaron fueron muy interesantes, ya que pude observar como los chicos seguían usando una modalidad de autogestión también durante el tiempo de las entrevistas: se hacían preguntas entre ellos, tomaban en la mano la grabadora y la pasaban a quien se había expresado menos o a quien pedía la palabra; me hacían preguntas a mí con respeto a lo que yo había aprendido de ellos, y sobre lo que pensaba de mi estancia en la Argentina, y si iba a volver algún día.

En efecto, puedo decir que se trató de sesiones de entrevistas grupales a las cuales también se le podría llamar, de acuerdo con Peter Woods,¹⁹⁴ "conversaciones", o "discusiones", considerando que se trató de momentos de diálogos muy libre e informales en los cuales me pareció que los chicos y las chicas se sintieron muy a gusto, el diálogo fluía libremente alrededor de las tres preguntas fundamentales que siempre ponía a cada grupo.

La reflexión sobre las entrevistas

Escuché las entrevistas más y más veces. No solamente para entender con exactitud las palabras pronunciadas - a menudo en el medio de ruidos de fondo de una escuela-galpón - sino también para captar los matices de los colores de las voces, para dar la

¹⁹³ Ivi, p.139.

¹⁹⁴ Cfr. Peter, Woods, *La escuela por dentro*, op. cit.

justa importancia a las pausas, a las disminuciones o aceleraciones del ritmo, a las indecisiones, al "cantar" de cada frase.

Poco a poco, de la trama de las palabras nacían en mí los recuerdos de los gestos y las expresiones de los chicos y de las chicas, aquellos gestos y expresiones que caracterizan, inconfundiblemente, cada uno de nosotros.

Me acordé

de la forma en que Rocío se arrullaba siempre mientras hablaba;

de cómo Flor se quedaba muy seguido con la boca entreabierta;

de una tímida Ángeles que bajaba la cabeza y la mirada;

de cómo te miraba Peque, fijo a los ojos;

de la mirada ausente de Federico cada vez que se enojaba;

de la sonrisa de Faray;

de la forma en que Martín movía sus manos;

de cómo Lorenzo torcía la boca cada vez que no estaba de acuerdo con algo;

de cómo abría los brazos Alexis mientras hablaba al grupo.

Me acordé de los lugares donde realizamos las entrevistas, de cómo ocurría que, durante el diálogo, fuesen los mismos chicos los que tomaban la grabadora en las manos y se hacían preguntas el uno con el otro, y después me preguntaban cosas a mí también, y al final me regalaban una frase, una canción, un beso y un abrazo de despedida.

Por lo general, las entrevistas ofrecen una imagen casi completamente positiva del trabajo que desarrollamos juntos.

Es cierto que se trata de entrevistas voluntarias, por lo tanto es correcto subrayar la importancia de este elemento: no todos decidieron dejarse entrevistar. El por qué, no puedo saberlo. Quizás no disfrutaron de las actividades, quizás se avergonzaron o no se encontraron cómodos hablando directamente conmigo de la experiencia compartida y, además, ante la grabadora, objeto que puede resultar muy invasivo. (De hecho Paola, una de las profesoras, prefirió no grabar la entrevista, que yo transcribí y le leí sucesivamente en voz alta para comprobar mi transcripción). Es cierto que cada vez pedía permiso para utilizar la grabadora, pero también sé que cuando se toman entrevistas grupales es posible que, en la eventualidad que alguien no desee el uso de la grabadora, no se atreva a decirlo porque los demás ya lo han aceptado sin problemas. He considerado las entrevistas como parte integrante del diario que escribí, como valiosos, significativos hilos para añadir a la trama de la tejedura de la narración: creo poder haberlo hecho justamente porque los grupos ya habían leído el diario, y se referían, durante las entrevistas, a algunas de sus partes en específico.

En esta parte reflexiono sobre las entrevistas. Digo *reflexiono*¹⁹⁵, porque fue lo que hice, o sea, tomé en consideración detenidamente las entrevistas.

Lo que hice fue una *lectura* de las palabras de los grupos y de las profesoras. Una lectura profunda, no superficial, una lectura orientada a entender el significado de la realidad que los chicos y las profesoras estaban compartiendo conmigo. De la misma forma en que leí la pequeña realidad que amanecía cada día en el Galpón, así mismo leí las palabras que se referían a aquella realidad, o sea la percepción que las personas tuvieron de aquel fragmento de realidad, de un tiempo y de un espacio muy puntuales. Puse atención a las palabras que los chicos y las profesoras pronunciaban, a cada frase, y también a cómo la expresaban, con qué tono, con qué color de la voz, y también

¹⁹⁵ El Real Diccionario de la Academia Española así define la palabra reflexionar: Considerar nueva o detenidamente algo. http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=reflexionar

intenté acordarme de las miradas, de las posturas y de los gestos que acompañaron las palabras.

Taylor y Bogdan hablan de *temas emergentes*¹⁹⁶ en las entrevistas: tomé esta idea como pista a seguir para la reflexión. En efecto, escuchando, transcribiendo y leyendo las entrevistas, noté que existen en ellas temáticas que se repiten como, por ejemplo, *la autonomía, el afecto, la autoridad*: son como flores que florecen de una manera muy evidente entrevista tras entrevista, y que resultan claros después de una lectura cuidadosa. Por cada tema emergente propongo reflexiones basadas en mi práctica y en la Pedagogía del Oprimido. En lo específico, en la parte titulada *¿Han aprendido algo? ¿Qué cosa?* los temas emergentes concretos fueron: la autonomía personal, el compañerismo, la capacidad de escucha y de diálogo con el otro, el afecto.

En la parte titulada *Cómo que nosotras éramos las maestras* el tema emergente es la vivencia de ser educadora; en la parte *¿Te reconoces en estas palabras?* el tema es la representación de la experiencia en el Diario; en la parte *"¿Qué van a hacer ahora los chicos, o sea, los dejan hacer lo que quieren y, qué van a hacer?"* el tema detectado es la autoridad de la educadora.

Consideré los encuentros en el Galpón y las entrevistas como hechos culturales, tomando el significado que a esta palabra da Geertz, o sea, una trama de significación tejida por el ser humano¹⁹⁷, una trama en el cual las personas viven cotidianamente. En efecto, poco a poco, encuentro tras encuentros, con los grupos hilvanamos los hilos para tejer nuestra propia urdimbre y trama, nuestra pequeña experiencia.

La narración, así como la realidad, se compone de un tejido de historias que se entrelazan entre sí, por lo tanto creo que pueda ser leída así como se lee, profundamente, la realidad cultural que observamos y vivimos cada día.¹⁹⁸

Y las entrevistas son, al fin y al cabo, narraciones. Fragmentos que componen una narración más amplia, la narración de la realidad vivida y compartida en el Galpón. Entonces, retomando el hilo del discurso, quiero decir que el periodo de los encuentros representa un breve recorte de cultura escolar, una trama de significados que fue tejida por todos nosotros. Conté esta trama en el Diario, en una narración densa que era narración y, al mismo tiempo, análisis. Lo mismo ocurre ahora, en las entrevistas: los entrevistados narran y a la vez proponen una primera reflexión sobre la trama del Galpón, y yo retomo aquí sus narraciones y sus reflexiones para analizarlas ulteriormente.

Según Geertz, *"el análisis cultural es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas."*¹⁹⁹

En fin, esto fue lo que intenté hacer en mi lectura de las entrevistas: busqué significados en las afirmaciones de los chicos y de las profesoras; reflexioné sobre los significados que pensaba haber encontrado y, finalmente, basándome en mi práctica como educadora y en el estudio de la Pedagogía del Oprimido, llegué a unas conclusiones que intentan ser explicativas, pero también, en algunos casos, generan preguntas.

¹⁹⁶ Cfr. Steven Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de educación*, op. cit., p.158.

¹⁹⁷ Cfr. Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, op. cit., p. 20.

¹⁹⁸ Joan-Carles Mèlich escribe: *"Todo lo que podemos afirmar de la condición humana tiene lugar en una historia, en un tiempo narrado y, por tanto, en un tejido de interpretaciones."* op. cit., p.43. El tiempo narrado, la narración es, entonces, tejido de interpretaciones humana, y como tal puede ser leída.

¹⁹⁹ Ivi, p.32

¿Han aprendido algo?²⁰⁰ ¿Qué cosa?

En donde se habla de los aprendizajes que nos trajo el encuentro.

¿Han aprendido algo? ¿Qué cosa?

Estas eran la preguntas que siempre ponía a cada pequeño grupo que se había ofrecido participar en las entrevistas. Deseaba conocer la percepción de los chicos y de las chicas con respecto al tiempo que pasamos juntos, en particular me preguntaba en qué les habían sido útil, en su percepción, los encuentros conmigo.

En sus respuestas hablan de:

- *autonomía,*
- *compañerismo,*
- *capacidad de escucha y de diálogo,*
- *afecto.*

En realidad, creo que no se pueda tomar rígidamente esta división, que igual aquí presente, ya que las cuatro dimensiones están muy relacionadas entre ellas y, a veces, se mezclan.

Autonomía

*"Una pedagogía de la autonomía debe de focalizarse en experiencias que estimulen la decisión y la responsabilidad, es decir, en experiencias respetuosas de la libertad."*²⁰¹

Paulo Freire

Intentamos trabajar sobre la autonomía desde el primer encuentro. Lo que tenía muy claro, era que los chicos sí tenían la posibilidad de gestionar su libertad, de construir los límites, de ser responsable en discutir, elegir y respetar sus propias elecciones.

No fue nada fácil. Es difícil ser libres y autónomos en la escuela, ya que todo está muy estructurado y no hay mucho espacio para la autonomía, aunque uno de los objetivos de la escuela es, casi paradójicamente, que los niños crezcan y se vuelvan cada día más autónomos y responsables de sí mismos, para luego salir al mundo.

En fin, creo que la escuela no debería estar afuera del mundo, como muchas veces acontece, sino adentro de él, ya que es gracias al mundo que aprendemos, juntos,

²⁰⁰ Al estar en la Argentina utilizaba la forma *ustedes* en lugar de *vosotros* para poner mi pregunta al grupo.

²⁰¹ Paulo Freire, *Pedagogía dell'autonomia*, op. cit., p.85.

educadores y educandos.²⁰² Y sin embargo, no es lo que acontece en la práctica, creo que cualquier lector lo pueda confirmar recordando su experiencia escolar.

La autonomía es indispensable, no pensando en devenir auto-suficientes en todo, esto sería claramente imposible, (especialmente en una sociedad tan diversificada, especializada y compleja como la actual); sino para poder decidir qué tipo de persona deseamos ser, hacia dónde queremos caminar, cómo hacer para realizar nuestros sueños. Si nunca podemos pensar con nuestra cabeza, si nunca podemos actuar con conciencia, no nos será posible ir libremente por el mundo, y realizar algo, realizarnos a nosotros mismos.

En los encuentros, intenté ser cada vez menos necesaria para que el mismo encuentro se desarrollara: confiaba en que los grupos pudieran elegir por sí solos hacia dónde llevar el encuentro y en qué manera: organizándose, resolviendo sus conflictos, expresando sus necesidades. No fue nada fácil, sobretodo en el comienzo, ya que una nueva forma de estar juntos causó mucha confusión: los chicos no sabían cómo actuar, ya que nunca se habían encontrado en situaciones parecidas. El hecho de gestionar un espacio y un tiempo era algo nuevo para ellos, algo a lo que no estaban acostumbrados, era algo diferente. Pero, poco a poco, el silencio empezaba a llegar cada vez más pronto. Los chicos ya sabían que íbamos a trabajar sin bancos ni sillas entonces, a veces, preparaban el salón; también se acostumbraron a discutir y a votar para tomar decisiones. En fin, creo que al final sintieron que era un espacio en donde ellos tenían la posibilidad de opinar y de elegir. Es cierto que no puedo decir que los grupos se volvieron autónomos, sería una exageración, pero sí puedo decir que aprendieron ciertas autonomías en la gestión del grupo, cuando se trataba de dialogar, de tomar decisiones y de ponerlas en práctica.

Los chicos y las chicas dicen que aprendieron a "comportarse solos", a "manejarse solos", a "optar", a "elegir", a "trabajar juntos controlándose solos", a "hacer las cosas por ellos mismos, por ellos solos".

FEDERICO: Aprendí a comportarme solo porque todos los juegos que hicimos con vos siempre estábamos en la mitad del juego vos te ibas y desde afuera miraba cómo nosotros nos comportábamos solos y si seguía bien el juego si se seguía marchando bien.

MELANIE: Nadie nos dio la oportunidad esta porque en realidad hacíamos lo que nosotros queríamos o sea, ordenadamente, pero hacíamos lo que nosotros elegíamos los juegos que queríamos hacer y todo eso entonces esto está bueno porque todos nos dicen tenemos que hacer esto esto y esto y que ya no nos gusta y lo tenemos que hacer igual y esto como que no está muy bueno.

ROCIO: Creo que aprendimos cómo... no sé, nosotros mismos cómo poder hacer las cosas por nosotros mismos, porque nosotros también hagamos propuestas entre todos y jugamos, era divertido.

FLORENCIA: Yo creo que esto nos sirvió como para abrírnos más y como para confiar en el otro y para hacer cosas nosotros solos.

²⁰² Cfr. Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, op. cit.

LORENZO: Nos dejaste hacer optar por nuestra cuenta.

IVAN: Lo que aprendí es que empezamos a trabajar todos juntos, a no hablar todos al mismo tiempo, también aprendimos a controlarnos solos.

ALEXIS: Aprendimos a manejarnos solos, también aprendimos a respetar la opinión de los demás y a trabajar en equipo.

Compañerismo

*"La segunda tarea de la educación es enseñar a convivir."*²⁰³

Rubem Alves

Los chicos y las chicas dicen haber aprendido a estar más unidos, a ser mejores compañeros.

El Real Diccionario de la Academia Española define el *compañerismo* como un "vínculo que existe entre compañeros", y también como "armonía y buena correspondencia entre ellos."²⁰⁴

Convivir juntos no es compartir espacio, tiempo y vivencias porque no hay otra opción; sino que significa compartir en armonía y con compromiso hacia el otro, no callando los conflictos sino buscando soluciones juntos, preocupándose por el bienestar del otro.

La convivencia escolar es una convivencia compleja, con muchos matices. Los chicos tienen que compartir el día con personas que no eligieron, sino que les impusieron las circunstancias. Un salón de clases es un mundo: ahí pueden generarse grandes amistades, celos, amores, antipatías, rivalidades.

Una buena convivencia, un buen clima, un buen ambiente de trabajo y de juego, favorecen el crecimiento intelectual y emocional. Creo que si pudimos generar un buen ambiente de trabajo, fue porque conseguimos instaurar un diálogo entre todos.

Los chicos y las chicas hablan de "compañerismo", de "conexión", de "estar juntos", "estar más unidos", de "hacer las cosas en grupo", de "estar amigados".

En sus palabras se lee una apertura hacia el otro, hacia los demás: hablan de "valorar lo que tenemos en frente", de "mirar más", de "conocer más al otro".

La disponibilidad a escuchar y a mirar al otro, quizás con ojos distintos de lo común ha llevado a los chicos a esa unión de la cual hablan, una unión que se dio después de un periodo como de "desconexión", y de "alejamiento", para retomar las palabras que utiliza Guada.

MELANIE: Yo lo que más aprendí fue el compañerismo, porque más los jueves que estábamos todos juntos el A y el B eso es como que para mí nos ayudó más a estar más juntos, porque nosotros antes éramos como gato y perro, después nos arreglamos de vuelta y éramos un solo grado y este año como que hubo un poquito de problemas que nos distanciaron un poco. Y ahora con estas actividades que hacíamos todos juntos como que nos empezamos a

²⁰³ Rubem Alves, *Conversas sobre educação*, op. cit., p.14.

²⁰⁴ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=compa%F1erismo

mirar más y todo eso y ahora no tenemos muchos problemas con los del A. No sé lo que más aprendí yo para mí fue eso, estar más unidos.

GUADA: A mí me gustó que tengamos mucha más conexión porque el año pasado teníamos conexión pero ahora estamos mucho más conectados y estamos más amigos aunque algunas veces tenemos nuestra peleas y diferencias y es común entre un grado y el otro que haya diferencias, pero siempre estábamos distanciados desde este año estábamos distanciados, no queríamos saber nada, no nos podíamos callar y si nos callábamos no nos importaba y aprendimos a callarnos y a lograr a valorar lo que tenemos en frente.

DAMIAN: Aprendimos a estar todos juntos, a hacer las cosas en grupo no estando separados porque antes estábamos juntos con el A y el B por lo que habían hecho Paola y Alicia y Verónica pero nos faltaba algo y como que vengas vos nos unió más y estuvo bueno que venga una persona de otro país, que venga a explicar cosas buenas.

ALEXIS: Al darme cuenta que cuando lo leía, el diario, me di cuenta que antes cuando vos... vos no estabas acá nosotros no nos respetábamos, no nos callábamos y no dejamos que alguien... la palabra, y ahora como que levantamos la mano como que somos más compañerismo.

JULIAN: Me parece que aprendimos hacer más compañerismo si se puede decir una palabra hablando mal y pronto éramos más *garca*²⁰⁵ entre nosotros.

PEQUE: Yo lo que puedo decir es que me encantó este tiempo que estuvimos porque nos unimos más como grupo y yo creo que aprendimos a conocer más al otro sobre lo que opinaba y bastante nos sirvió lo que nos diste.

Escucha y diálogo

*"El diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre."*²⁰⁶

Paulo Freire

En los encuentros dialogábamos mucho. Inicialmente los momentos de diálogos no se dieron muy bien, se tardaba mucho en lograr el silencio y la disposición a la escucha. Me pareció que los chicos no estuvieran acostumbrados a hablarse cuando había algún problema, o alguna decisión que tomar. Un diálogo presupone que haya escucha, y esto

²⁰⁵ Más garca: más jodidos.

²⁰⁶ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.97.

faltaba mucho: lo percibí en varias ocasiones, especialmente con el séptimo A cuando se pelearon porque algunos no querían escuchar una música diferente de la propia; y con el séptimo B el día que me fui porque no lográbamos empezar el encuentro y yo no sabía qué hacer.

Los diálogos que intentábamos desarrollar, encuentro tras encuentro, no eran solamente verbales, sino también del cuerpo. Y en cada diálogo estaban expresados e involucrados pensamientos y opiniones tanto como emociones y sensaciones. Los juegos que proponía llevaban a la construcción de un diálogo, ya se tratara de un ritmo, de un baile, de un cuento. Creo que los diálogos que tuvimos estuvieron muy centrados en el grupo, sobre lo que nos estaba pasando y por qué, sobre qué hacer. En un principio creo que muchos se molestaban cuando quería que nos sentáramos en círculo para hablar, por lo menos un poco en cada encuentro. Reflexionar y confrontarnos a nosotros mismos no es nada fácil, por vergüenzas, temores y dificultad a la hora de expresarse. Pero creo que, poco a poco, el ambiente del diálogo se consiguió, o sea que los chicos y las chicas pudieron también disfrutar del diálogo, y usarlo para resolver cuestiones importantes entre ellos, o para poner claramente sobre la mesa problemas que tenían y que nunca habían sido expresados y discutidos. Con esto no quiero decir que todos los problemas se solucionaron, pero sí que muchos problemas y tensiones se desvelaron y se asumieron como tales. Unas veces hubo disponibilidad para resolverlos; otras no. A veces hubo ganas de enfrentarse a los problemas, y a veces no.

Pero sí creo que la mayoría de los chicos participaron en los momentos de diálogo con sinceridad y también con valentía, ya que no siempre es fácil hablar de uno mismo y admitir cosas que no nos gustan o que nos hacen sufrir. Algunos chicos hablaban mucho, otros casi nunca, cada uno con sus tiempos y su disponibilidad: el diálogo era libre y no hubo constricciones para que todos hablaran.

Dialogar no fue simplemente el hecho de hablar, sino que fue la posibilidad de instaurar una modalidad de relación en el grupo. Al final, los chicos pedían el diálogo cuando lo sentían necesario y, en algunas ocasiones, ellos mismos empezaban a dialogar sin que yo u otra educadora lo hubiéramos propuesto. El diálogo fue parte del proceso formativo que llevó a ambos grupos a sentirse queridos, a sentirse más autónomos y más unidos, más compañeros.

Matute dice que aprendieron a respetarse más: es un aprendizaje que relaciono al diálogo porque creo que fue a través del diálogo que los chicos aprendieron a respetar e inclusive a conocer mejor al otro y a sí mismos, así como lo dice Peque:

PEQUE: Yo aprendí a autovalorarme y a valorar a los demás por lo que son, porque con vos conocimos mucho de la otra persona pero más conocimos de nosotros mismos y esto estuvo bueno.

MATUTE: Estuvo bueno y nos empezamos a respetar entre nosotros porque, por ejemplo, porque nosotros desde sexto nos empezamos a respetar un poco pero no pudimos hacerlo ni con Natalia, la señorita de teatro. Cuando viniste vos empezamos como a respetar más, a respetar la opinión del otro y después de que pasó todo esto con la música.

PEQUE Y... yo aprendí que me puedo callar sin decirle al resto *¡ssst calláte calláte!* y para que se den cuenta que se tienen que callar mirarlos así como diciendo ya está, y eso estuvo bueno.

Evelyn habla de la capacidad de escuchar al otro, capacidad que relaciona directamente con el compañerismo y la unión del grupo:

EVELYN: Yo aprendí a escuchar porque yo antes, viste, los chicos hablaban y yo hablaba hablaba hablaba viste y no me importaba pero después ahora me di cuenta que es lindo escuchar y es lindo que te escuchen. Y entonces no sé, yo aprendí a escuchar a los demás y después también compartir el compañerismo y también aprendí que muchas cosas aprendí juegos estar más unidos, no pelear, escuchar.

Julián menciona que aprendieron a hacer silencio para escuchar al otro, pero también dice que no lo aprendieron del todo:

JULIAN: Me parece bien todo lo que nos enseñaste, todo, pero lo que nos acostumbramos a aprender es que cuando uno no se calla por sí mismo o sea... lo que no aprendimos del todo bien es que todos empezamos cuando uno habla *calláte calláte calláte*, pero la verdad aprendimos bastante.

Afecto

*"Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada, de amar."*²⁰⁷

Paulo Freire

Creo que con los chicos y chicas construimos un relación que se basaba en un afecto sincero y reciproco. Los chicos y las chicas sintieron que a mí realmente me importaba de ellos, que me importaba cómo se sentían, qué pensaban, qué deseaban, qué necesitaban. El cariño se expresó en una forma de cuidado.

El cuidado hacia el otro es un elemento fundamental de la relación educativa, y se trata de cuidado, no de asistencialismo, el cual vuelve el otro pasivo y dependiente en lugar de volverlo más autónomo y responsable.

Sheila dice que aprendieron a quererse, y que yo me esforcé mucho por ellos:

SHEILA: Aprendimos a compartir, a jugar, aprendimos a querer y a estar en grupo. Me pareció redivertido²⁰⁸ estar con vos porque hicimos juegos, jugamos entre todos, como por ejemplo la búsqueda del tesoro cuando hicimos la fiesta, estuvimos todos jugando por toda la escuela y jugamos entre todos, y con lo del libro vos que nos diste a nosotros me pareció relindo porque te esforzaste un montón.

²⁰⁷ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.8.

²⁰⁸ *Redivertido*: muy divertido.

Bárbara también piensa que me esforcé para ellos, y que soy buena porque llevé más unión en el grupo. En el breve diálogo que sigue, Bárbara, Sheila, Daniela y Martín dicen más de una vez que aprendieron a quererse entre todos, que les enseñé a querer y que me quieren a mí, y que les dejé mucho cariño.

BARABARA: Me gustó lo que hiciste porque te reesforzaste por nosotros y que nosotros te queremos decir todos que eres buena y llegaste vos y el A y el B se unieron más.

Pregunto si les parece estar más unidos ahora.

SHEILA: Como llegaste vos y nos hiciste jugar y un montón de cosas aprendimos a querernos entre todos.

BARBARA: Y a parte a quererte a vos.

DANIELA: Sí, porque antes había más quilombo: el A no le quería al B y el B no le quería al A.

Pregunto por qué no se querían.

SHEILA: Porque había mucha diferencia entre nosotros.

MARTIN: Era como una rivalidad.

Pregunto por qué existía esta rivalidad.

MARTIN: No sé porque era así, A contra B en todo A contra B A contra B...

SHEILA: Nos peleábamos, nos odiábamos, nos pegábamos, nos puteábamos,²⁰⁹ y después cuando llegaste vos nos dijiste que nada más pensábamos en nosotros mismos, no pensábamos en los demás, en lo que los demás sentían solamente pensábamos en nosotros nosotros nosotros. Para nosotros no había nadie más, éramos nosotros, éramos los únicos y después cuando llegaron Paola y Ali nos hicieron cambiar un montón, nos hicieron hacer juegos nos hicieron ponernos... nos hicieron...

MARTIN: ... trabajar juntos.

SHEILA: Eso, y nos hicieron sentir unos chicos de nuestra edad porque nos portábamos como unos nenitos de dos o tres años de pelearnos por todo y el año pasado nos hicieron cambiar, nos hicieron portar como unos chicos de doce, trece años y bueno, y vos que llegaste este año y nos enseñaste a querer mucho, a esperar cuando uno habla a levantar la mano, a callarnos cuando la señorita está ahí, nos enseñaste a jugar juntos y a querer otra persona más que sos vos.

²⁰⁹ Nos puteábamos: nos ofendíamos.

MARTIN: Y vos, Erica, dejaste más que la enseñanza nos dejaste mucho cariño, dejaste juegos, regalos...

Creo que la dimensión del afecto, del querer, inclusive del aprender a querer a otro se ve muy presente en las palabras de los chicos.

Además, el afecto está relacionado con otros aprendizaje, por ejemplo, con el respeto del otro y con la capacidad de estar juntos y de compartir.

En otra sesión de entrevista volvió a parecer el tema de la rivalidad entre los dos séptimos, rivalidad que ahora parece ser no tan exacerbada como antes:

Pregunto qué piensan haber aprendido.

BARBARA: A hacer más silencio y a unírnos más.

DANIELA: O sea, a querernos entre todos porque nosotros antes no nos queríamos tanto.

BARBARA: Nos odiábamos el B con el A no nos llevábamos muy bien.

Pregunto por qué.

BARBARA: No sé porque yo soy nueva y no entiendo mucho.

Pregunto qué los llevó a sentirse más unidos.

BARBARA: Vos llegaste acá y como que nos uniste con tus palabras, pero vos sos muy distinta, hablas distinto vos con tus palabras podés armar algo bien. Con lo de Yamamey nada más se callan todos con una sola palabra se callan todos.

A pesar de que, en estas entrevistas, los chicos y las chicas demuestran que el quererme mucho no fue algo inmediato, como dicen, muy sinceramente, Daniela y Sheila:

Pregunto por qué, en un principio, era tan difícil hacer silencio y luego empezar hablar.

DANIELA: Porque no te conocíamos y pensábamos que era una joda algo así...

SHEILA: ... que eras remala²¹⁰ y que eras no sé qué. Al principio nosotros no te queríamos porque pensábamos que eras remala.

Pregunto por qué pensaban que yo fuera mala.

SHEILA: No sé ... uh, viene otra señorita, no nos va a dejar hacer nada.

²¹⁰ Remala: muy mala

Sheila, que afirma que en un principio, a mi llegada, pensó que yo era "remala", sucesivamente cambió de idea y aprendió a quererme, como ella misma lo dijo: "querer otra persona más que sos vos."

Cuando llegué al Galpón el primer día, recuerdo haber despertado muchísima curiosidad, pero no fui acogida ni aceptada de inmediato por los grupos. Creo que hubo algunos que sí, desde el primer día se mostraron muy interesados y muy dispuestos a trabajar conmigo, pero no fueron todos. Hubo muchos que, justamente y como era su derecho, me dejaron en suspenso, en una especie de "a ver qué hace", y hubo otros que, como Sheila y Daniela, por ejemplo, me habían percibida como mala y también aburrida, diría, ya que pensaban que conmigo no iban a poder hacer nada.

La relación fue cambiando poco a poco en el tiempo: de la desconfianza pasaron a confiar en mí, (y lo afirmo por el mero hecho de que, sin confianza mutua, un trabajo como aquel que describí en el Diario no iba a ser posible), y hasta a quererme mucho. Recuerdo, el último día que fui a la escuela, que insistentemente me preguntaban cuándo iba a volver, o inclusive que me quedara, que no me fuera.

Pero, antes de eso, sentí que me pusieron a prueba muchas veces, para ver hasta dónde estaba dispuesta a seguir con ellos, ya que para mí, ellos lo sabían, no era una obligación estar juntos, sino una oportunidad. Paulo Freire afirma que la mayoría de los estudiantes que ponen a prueba la educadora, "*lo hacen ansiosos de que ella no los decepcione. Lo que ellos quieren es que ella confirme que es auténtica.*"²¹¹

Teniendo conciencia de eso, creo que sea necesario aceptarlo, porque es un derecho, una necesidad del educando, y esperar. Por cierto, esperar teniendo un deseo sincero y una buena disposición a trabajar con el grupo: donde existe imposición la relación educativa no puede funcionar bien.

Creo que en una situación como la que tuve oportunidad de vivir, una situación, por cierto, privilegiada - ya que era algo que ocurría en la escuela pero que, al mismo tiempo estaba *afuera* de la escuela porque era concebida con una coordinación y una estrategia distintas - la dimensión del cariño, del afecto, del cuidado, haya sido algo fundamental en la relación. Cabe aquí decir que muchos de los chicos y chicas sufrían falta de atención y de cariño por parte de sus familias, como me dijo varias veces Alicia en conversaciones que tuvimos; como lo expresaron en las entrevistas Anabella: "Que también me llamó la atención el que estén todo el tiempo abrazándose, la falta de cariño, demuestran lo que no tienen."; y Paola: "A Emanuel le hizo bien que alguien le haya dado cariño."

Mi aprendizaje

*"El aprendizaje del educador el educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer."*²¹²

Paulo Freire

²¹¹ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.89.

²¹² Ivi, p.28.

"Puedo decir que aprendí mucho de la experiencia, de los chicos."

Esta es, más o menos, la respuesta que se acostumbra escuchar ahora cuando se pregunta a un educador qué tal fue su experiencia educativa. Muchas veces el educador lo dice sinceramente, otras veces no más lo dice porque está de moda la idea de valorar el alumno y porque es un elemento de los programas escolares.

Lo que yo puedo decir es que nunca antes había hecho una experiencia como la que cuento en el Diario. No haber aprendido nada de algo nuevo hubiese sido muy triste de mi parte. Creo que lo que aprendí tiene mucho que ver conmigo y con mi forma de ser educadora: de educar a los demás, pero también de educarme a mí misma y de dejar que otros me eduquen.

Aprendí a confiar más en lo que puedo hacer, y aprendí que una confrontación con otros educadores es necesaria y fundamental. También aprendí que tengo que dejar más espacio al otro, sea educando o colega educador, y confiar totalmente en él o en ella hasta que no pase algo realmente serio que me quite la confianza. Aprendí que es necesario que los chicos participen más a la evaluación, no de ellos mismos y ni del educador, sino del proceso que se está llevando adelante juntos. Aprendí a esperar ratos largos hasta lograr atención y silencio sin pensar ser una educadora inútil. Aprendí que es necesario poner una atención extrema en todo lo que está pasando a cada uno de los chicos, aunque a veces, inevitablemente, algo no lo notaba, algo no entendía y algo no lo valoraba como debía.

Creo que todo eso aprendí.

"Como que nosotras éramos las maestras"(sic.)

Donde se habla de una vivencia de educadoras.

En mi última semana en Buenos Aires, sucedió en el Galpón una pequeña anécdota que me contaron y que, creo, vale la pena contar de nuevo.

Ángeles, Sheila, Daniela y Bárbara se encontraban en quinto grado²¹³ con la tarea de dar una clase. En efecto, en la escuela ocurría que, a veces, los alumnos más grandes tuvieran que estudiar sobre argumentos específicos para ir a dar una clase en los salones de los más pequeños. Las chicas se encontraban frente a la pizarra, deseaban empezar a explicar, pero había demasiada confusión y no lograban de ninguna forma obtener el silencio. Entonces se les ocurrió usar el juego de las dos palabras: gritaron ¡Yamamey! pero nada aconteció, sino un poco de perplejidad por parte del grupo de quinto grado que no entendía lo que estaba pasando.

Entonces Sheila explicó el juego: *"Nosotras decimos Yamamey, ustedes Camagüey y luego... ¡silencio!"* Volvieron a decir Yamamey y, simplemente... funcionó: el grupo participó al juego y quedó callado. Las chicas estaban muy satisfechas.

Esta anécdota me la contaron bien las mismas chicas, bien Anabella y Alicia, las profesoras. Y así la comentaron durante la entrevista:

ANABELLA: Ellas eso lo aprendieron y lo llevaron a otro lado, eso estuvo bueno.

ALICIA: Ver que puedan poner en práctica esas pequeñas herramientas que no son difíciles y que las pueden aplicar en cualquier lado.

Más tarde, durante la entrevista con las chicas, hablamos de lo sucedido:

Pregunto si les ha gustado la experiencia de enseñar en quinto grado. Me contestan que sí, alegres. Pregunto por qué se las había ocurrido usar el juego de las dos palabras para lograr el silencio.

DANIELA: Porque estaban todos hablando.

ANGLES: Todos gritando.

DANIELA: A Sheila se le ocurrió decirles: *nosotros decimos Yamamey y ustedes Camagüey.*

Pregunto cómo se habían sentido cuando todos gritaban y no las escuchaban.

DANIELA: Yo me sentía mal porque... como que nosotras éramos las maestras.

BARBARA: Como si fuéramos vos.

²¹³ En el sistema escolar argentino, la escuela llamada primaria tiene una duración de siete años, a partir de la edad de seis años, entonces los chicos de quinto grado tienen entre los diez y los once años de edad.

DANIELA Y ANGELES: Así.

DANIELA: Y ellos no hacían caso y yo... yo siento que así se sienten las maestras cuando no les hacen caso.

BARBARA: ¿Vos te sentís así cuando nadie te escucha y todos están gritando? Te sentís como vacía, entendés, como que no te dan bola²¹⁴.

Pregunto a Bárbara si puede explicar qué quiere decir con "Te sentís como vacía."

DANIELA: Sí porque parece que nadie te quiere, nadie te escucha...

ANGELES: Nadie te presta atención lo que hablas.

Las chicas se sintieron "*Como que nosotras éramos las maestras*" es decir, se sintieron, aunque sea por un instante, educadoras y no educandas.

Se percibieron a sí mismas como personas que han vivido la dificultad y la alegría de relacionarse con un grupo con la intención de compartir saberes que habían estudiado, anteriormente, en el rol de educandas para prepararse al papel, aunque temporal, de educadoras.

Desde luego, escuchar lo que habían vivido las chicas me puso muy feliz: sentí que ellas habían aprendido, en los encuentros que tuvimos, mucho más que el hecho de utilizar una estrategia para pedir silencio en un contexto análogo pero diferente; sentí que ellas habían logrado la comprensión, a través de una vivencia muy precisa y comunicable, del estado de ánimo de frustración que una educadora experimenta cuando su aula no la escucha, y también la alegría y la satisfacción de haber logrado, después, la atención y la escucha del grupo.

²¹⁴ *No te dan bola*: no te hacen caso.

¿Te reconoces en estas palabras?

Donde se habla de la percepción sobre lo escrito en el *Diario*.

¿Te reconoces en estas palabras?

Deseaba saber del *Diario*. Deseaba saber si los chicos, las chicas y las profesoras se habían visto representados, si podían reconocerse, reflejarse en las palabras que había escrito. Deseaba saber si, con mis palabras, estaba narrando una vivencia compartida por las personas que estuvieron conmigo en la experiencia.

Deseaba descubrir si, en mi percepción de los encuentros, había logrado hilvanar los hilos narrativos de ambos grupos, y con ellos tejer un relato.

Las opiniones de los chicos, de las chicas y de las profesoras con respeto a la coherencia entre la narración y su vivencia, sus recuerdos de aquellos días, son muy positivas. Es decir, parece que el *Diario* representa bien los sucesos, que la narración de los encuentros esté suficientemente "pegada" a lo vivido por quienes participaron a la experiencia con cuerpo, mente y corazón; lo suficiente como para decir que la realidad presentada en el *Diario* tiene puntos de contacto con las realidades de los que vivieron los encuentros.

Es cierto que se no se trata de la opinión de todos, ya que muchos no participaron en las entrevistas, y entre los que participaron algunos no expresaron su opinión, sino que simplemente escucharon.

Nayla dice que siente "representados a todos"; Peque compartió el diario con su hermana y afirma que el diario "dice muchas cosas de nosotros"; Guada sostiene que "no me olvidé de nada" y escribí "cada detalle"; Julián, Alexis y Matute dicen que leyendo el *Diario* se dieron cuenta de cosas que hacían o que ocurrían; Lorenzo se reconoce en una descripción muy puntual; Rocío se acuerda de lo que pasó mientras leía; Matute sostiene que "todo era pura verdad"; Daniela dice que es "muy realista"; Sheila dice que hay cosas que faltan pero añade que no importa y que lo hizo leer a su mamá; Martín se siente "muy representado"; Peque afirma que "decía muchas cosas de nosotros"; Paola, profesora, sostiene que el *Diario* "entusiasmó" a los chicos; Anabella, profesora, dice que cada vez que lo leía se "trasladaba" al lugar y que era "muy detallado"; Alicia, profesora, afirma que "está bien reflejado lo que son los grupos."

Pregunto si se sintieron representados en el diario, si estaban ahí adentro, en aquellas palabras.

NAYLA: Bueno, mi nombre no estaba, pero dice todas las cosas que hicimos juntos así que yo siento representados a todos.

PEQUE: Igual muchos nombres no hay, lo que más participó fue Emanuel y Rocío después yo aparecí entregando una carta pero en el grupo era como que te sentís identificado ahí en la fiesta, o dice palabras de clases específicas y vos decís yo estaba y yo dije tal cosa. Hasta mi hermana lo leyó.

GUADA: Sí, la verdad que no te olvidaste de nada y cada momento qué hacíamos vos lo escribiste ahí. Cada detalle que hacíamos vos lo escribías.

ALEXIS: Al darme cuenta que cuando lo leía, el diario, me di cuenta que antes cuando vos... vos no estabas acá nosotros no nos respetábamos, no nos callábamos y no dejamos que alguien... la palabra, y ahora como que levantamos la mano como que somos más compañerismo.

JULIAN: Yo como que el diario no lo leí muy bien, leí así, partes, no me acuerdo muy bien pero... sí a mí... hay cosas de mí que sí son de verdad o capaz que no me doy cuenta y las hago... las hago así inconcientemente pero también me gustó la actividad, todo eso me gustó.

MATUTE: Que me parece lo mismo que a Julián, capaz que hay partes que dice que hicimos algo hicimos callar a alguien gritando más que los otros y no nos damos cuenta pero lo hacemos como para callar a todos y si no es por eso es porque no nos respetamos... no sé qué es.

LORENZO: Yo la parte que leí que dijo... la última hoja que decía que Lorenzo hizo callar a todos... sí en un momento los hice callar a todos, sí en un momento los agarré y los hice callar y cuando vi que... yo me imaginaba que nada más tres... no, levantaron casi todos la mano y les dije en el oído a no sé quién me parece que no fue buena idea lo que dije porque se fueron todos y bueno, estuvo bueno.

ROCIO: ...me acuerdo que ayer leía el diario y cada vez que lo leía, leía una parte y decía *Ah es verdad esto pasó me acuerdo que pasó tal día y tal día*, y bueno, nada, eso. Creo que estuvo bueno.

Pregunto qué sintieron mientras leían en el diario lo que había pasado.

MATUTE: Que era todo pura verdad.

DANIELA: No hay ni una cosa que esté demás. Es muy realista.

Digo que, probablemente hay algunas cosas que faltan...

SHEILA: Y... alguna cosa sí... pero no importa.

Pregunto si se pudieron ver representados en el diario.

MARTIN: Yo muy, muy representado.

DANIELA: Yo no me escribiste, pero bueno.

Contesto que si aunque no está su nombre yo entendía representarla en el grupo.

SHEILA: Sí, es verdad

BARBARA: Están todos en realidad.

Pregunto si lo que leyeron les pareció verdadero.

SHEILA: Me pareció lo que sucedió.

SHEILA: Yo le leí a mi mamá y mi mamá me dijo: *¿Y esta señorita quién es?* Yo le digo *Es la señorita nueva que vino de Italia para enseñarnos a querernos y a estar más juntos*, y mi mamá me dijo: *Así que la señorita les va a enseñar a convivir juntos*. Yo le dije: *Sí. Está muy bueno lo que escribió*, dijo, porque puede servir para ella y para todos ustedes.

PEQUE: Y nos mirabas y nos decías *calláte* con la mirada además que me parece que vos aprendiste más de nosotros que nosotros de vos, o sea, nosotros sabemos como sos todo, pero vos con las cosas que nos hiciste hacer nos hiciste preguntas para vos saber como éramos nosotros te respondimos y vos ya sabía como era cada uno su personalidad, y en el diario creo que reflejaba mucho de eso que decía muchas cosas de nosotros de cómo la pasábamos bien de que a veces nos peleábamos pero que todo se terminaba solucionando y me encantó la última parte la última frase que decía de que después del regalo que le habían dado hubo muchos muchos muchos abrazos como una lluvia de papelitos de papel picado de colores y muy suaves.

PAOLA (profesora): El diario los entusiasmó, estaban atentos para ver si salían sus nombres, en el recreo miraron el diario un montón de veces. Yo me reconozco bastante en el diario, es parecido a lo que ocurrió.

ANABELLA (profesora): Yo no lo leí todo pero leí partes y es como que... bueno, cada vez que leía esta parte de lo que había pasado me trasladaba al lugar y me acordaba de todo, o sea fue muy detallado y me gustó también sí ese enlace que hiciste con otras cositas y que se hizo una ensalada de frutas de todo y me gustó.

ALICIA (profesora): Bueno, en cuanto al texto yo lo leí todo y está bien reflejado lo que son los grupos. Me interesó mucho, me gustó mucho la forma de relatar que tenés de intercalar texto poesía frases con tu propia opinión o experiencia, me gustó mucho.

Mientras me encontraba a Buenos Aires y, día tras día, escribía el diario, empecé a pensar que una posibilidad para tejer un relato que fuese de todos, hubiese sido ofrecer a todos la oportunidad de participar en su redacción.

O sea, escribir un diario con las chicas, los chicos y las profesoras, descubriendo e inventando juntos cómo hacerlo. Una forma de *escritura colectiva*.

Me pareció buena idea, y sin embargo no la propuse, ya que nos encontrábamos en la mitad de nuestra experiencia: con ambos grupos estábamos empezando a dialogar y a entendernos, y no me sentía preparada para una escritura colectiva, ni sabía cómo proponerla y realizarla.

No sé decir si fue una elección adecuada, pero así me pareció en el momento: la experiencia era muy intensa y compleja, y no me sentía preparada para introducir un elemento nuevo a mitad de camino. Por otro lado, es cierto que tener la posibilidad de leer las impresiones y las vivencias de los grupos a propósito de las actividades mientras todavía nos encontrábamos en plena marcha, hubiese sido muy valioso para mí y probablemente también para ellos: puede que reflexionar juntos sobre lo que estaba pasando a través de la escritura hubiera facilitado las relaciones.

Pero la idea no está desechada: la escritura colectiva del diario queda como propuesta para la próxima experiencia.

"¿Qué van a hacer ahora los chicos, o sea, los dejan hacer lo que quieren y, qué van a hacer?"

Donde se habla de las entrevistas a las profesoras.

El título de esta parte del texto viene de una entrevista a una profesora. La pregunta me llamó mucho la atención, creo que ella fue muy sincera cuando lo dijo. Pienso que esta pregunta es emblemática sobre la posición de un educador en la relación con un grupo de educandos. Es una pregunta que puede ser expresada con curiosidad y con la emoción de descubrir lo desconocido, pero que también puede ser expresada con cierto temor y perplejidad. Efectivamente, Anabella y Alicia dicen que lo que les parece muy difícil es trabajar de una forma diferente a la que están acostumbradas, y que les da miedo la idea de poder perder el control de la situación.

Creo que la idea de poder controlar cada momento de la relación educativa sea, sencillamente, algo imposible y, quizás, tampoco muy deseable. En las relaciones siempre existe cierto margen de incertidumbre ya que, por suerte, no somos seres programables de forma determinada y unívoca. Pero claro, ¿a caso no es lo que nos dicen, aunque implícitamente, en nuestra formación como educadoras? O, por lo menos, es lo que percibimos como educandas cuando nos tocó ir a la escuela, el hecho de que la maestra, la profesora, tenía que controlar y, de cierta forma, "dominar" (para retomar un término que usa Alicia), el aula.

Pero es cierto que en las escuelas de cualquier grado es común ver a profesores que, aunque dando clases de una forma "tradicional", o sea explicando lo que hay que explicar en su materia y pidiendo que los alumnos escuchen y aprendan las informaciones, no pueden controlar al grupo. El problema de la "disciplina" se ve como muy extendido, los profesores se sienten que no dan a basto, que no consiguen hacer que los escuchen. Por cierto, no todos, pero a todos nos ha tocado escuchar esta problemática estando en la escuela, y no es ningún secreto que los maestros jóvenes, recién licenciados, puedan tener miedo al grupo de educandos, miedo de no lograr tener autoridad con ellos²¹⁵.

Según Paulo Freire, educar es una *"tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos. Forma disciplinada que tiene que ver, por un lado, con la competencia que la maestra va revelando a sus educandos, discreta y humildemente, sin alharacas arrogantes, y por otro con el equilibrio con el que la educadora ejerce su autoridad - segura, lúcida, determinada."*²¹⁶

Educación es un desafío: el desafío de aprender y enseñar, juntos educadores y educandos. La autoridad viene de los saberes y de la humildad necesaria para relacionarse auténticamente con el otro, sin hacer que nuestra personalidad le quite aire ni espacio ni pensamiento. La autoridad es segura, porque la educadora confía en sí misma y en sus capacidades; la autoridad es lúcida, porque sabe moverse entre límites y libertades, y en fin es determinada, porque es coherente en acciones y palabras.

²¹⁵ De este tema habla Paulo Freire en el libro *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., de p.73 a p.81, en la quinta carta titulada *Primer día de clase*.

²¹⁶ Ivi, p.67.

Pregunto a Alicia, Anabella y Paola si pueden contarme sus vivencias de la experiencia que compartimos, y sobre el diario.

ALICIA: Bueno, en cuanto al texto yo lo leí todo y está bien reflejado lo que son los grupos. Me interesó mucho, me gustó mucho la forma de relatar que tenés de intercalar texto poesía frases con tu propia opinión o experiencia, me gustó mucho.

En cuanto al trabajo en sí de los chicos, lo que vos estuviste, trabajo con los chicos todo este mes los vi muy entusiasmados. Al principio, como vos lo exponés, como estaban medio reacios, era algo nuevo, diferente que estabas proponiendo una forma de trabajo que ellos no estaban acostumbrados a trabajar y como toda cosa nueva el principio fue como medio rechazo, no por los dos grupos más uno que el otro, y después bueno, con el tiempo se dieron cuenta que era una posibilidad más de trabajar que nos les quitaba nada a lo que tenían, al contrario, esto los enriquecía y que era una forma de aprender. Ellos tienen muy bien claro ahora que ellos no son solamente aprendices sino que pueden enseñar cosa que siempre se les dijo que ellos tenían mucho por enseñar que no hace falta saber matemáticas lengua o una materia sino lo de ellos. Ellos son ricos en experiencias de alma y de corazón y lo pueden enseñar pero no se lo permitían.

Alicia sostiene que los chicos ahora "tienen muy bien claro" que también pueden enseñar, que también pueden ser educadores y no sólo educandos.

Siendo sincera, no sé hasta dónde se pueda sustentar tal afirmación, aunque en cierta medida comparto la opinión de Alicia. Lo digo sinceramente, ya que ningún chico, a la pregunta ¿Qué aprendiste? respondió: aprendí que puedo enseñar algo a los demás. Lo que los chicos expresaron haber aprendido fue: ser más autónomos, quererse más y sentirse queridos, dialogar y escuchar, sentir y actuar un sentimiento de compañerismo. Quizás pueda aventurarme a decir, basándome en estos aprendizajes que ellos refirieron haber tenido, que los chicos y las chicas se sintieron un poco más confiados en sí mismos. Y, al final, podría aventurarme más allá, hilando todos estos aprendizajes y diciendo que un educador, para ser tal, debe tener, entre otras características y habilidades, capacidad de autonomía, capacidad de querer bien, capacidad de escuchar y de hablar con el otro, capacidad de compartir y convivir, además de confianza en sí mismo. Por lo tanto, puedo decir que los chicos experimentaron aprendizajes que un educador necesita para ser tal, que quizás dieron un paso hacia la toma de conciencia de su posibilidad de ser educadores, pero no puedo decir, francamente, que tuvieron esta toma de conciencia.

El caso de Sheila, Bárbara, Daniela y Ángeles es especial, en el sentido de que se desarrolló fuera del contexto que habíamos construido con los grupos: muchas veces, salir fuera del contexto al que estamos acostumbrados nos permite ver cosas que antes no veíamos, por estar demasiado involucrados en ellas. En efecto, me acuerdo de ocasiones en que el silencio en el grupo se logró porque un chico o una chica lo pidió: por ejemplo Emanuel, y también Lorenzo, o Peque. Pero ninguno de ellos lo destaca como hecho especial. Lorenzo lo menciona, pero no lo comenta, y esta acción no viene relacionada con el percibirse a sí mismo como educador, aunque sea por un momento. Es cierto, tampoco se puede decir que lograr el silencio del grupo lo transforme a uno, de repente, en educador, pero la actitud, la seguridad y la conciencia con la cual, en momentos puntuales, los chicos pedían silencio, o explicaban algo, o se organizaban, o

proponían soluciones a los conflictos y estaban dispuestos a cambiar su punto de vista, me recordaban mucho a un educador que desea educarse a sí mismo y a los demás.

Y a nosotros nos cuesta mucho esta forma de laburo²¹⁷ que vos tenés, porque no fuimos educados de esta forma, fuimos educados a hacer un régimen muy estricto, yo toda mi escuela la hice con regimenes totalitarios y nos cuesta aceptar esto, que el chico pueda pensar con sus propios medios, o decir, a veces, esto no me gusta, optar.

Yo le digo a ellos: es lindo poder trabajar así, hay que educarse para trabajar así, pero si vos elegís una tenés que matenerlo y seguir, no es que elegís esto porque me gusta ahora, mañana lo elegís o ir cambiando, sino que es una cosa que si lo elegiste lo tenés que perdurar en el tiempo.

Y a nosotros nos cuesta, nos cuesta mucho esta libertad guiada, ojalá se pudiera aplicar siempre, pero es difícil.

ERICA: ¿Por qué, qué es lo que cuesta?

ALICIA: Lo que cuesta es que los chicos y nosotras estamos muy encuadrados y muy estructurados, entonces al sacarnos de esta estructura nos sentimos que perdemos el equilibrio, que perdemos el dominio y lo que no queremos los adultos es perder el dominio sobre los chicos, pienso yo, entonces si yo tengo que cambiar, optar por hacer un tipo de trabajo, hablo en general, que sea para el beneficio de los chicos prefiero trabajar sobre lo firme o lo que yo sé antes de hacer una modificación si esta modificación a mí me puede llegar a perturbar o a sentirme molesta, y bien los chicos no, no lo hago y mantengo lo mío es muy difícil, los adultos docentes pienso que nos cuesta mucho cambiar, hablo en general. Yo trato de hacer todo cambio por ejemplo ahora que estuve a cargo del grado por los problemas, a ver, sí yo sé bien manejar con un compañero que no hace falta que esté la cara visible de un adulto que le ponga orden y silencio a ellos le cuesta y a nosotros también.

Paulo Freire habla de "*paquetes*"²¹⁸ de enseñanza para referirse a programas escolares que fraccionan el conocimiento y lo aíslan de la vida real: esto, y su organización jerárquica, vuelven la escuela un ambiente sumamente estructurado y también poco democrático, un lugar en dónde quedan muy claros los roles, un lugar dónde hay una jerarquía rígida que no se puede cambiar: por ejemplo, no está contemplado como posible el hecho que el personal no docente, sea de limpieza, de cuidado de la estructura o de la cocina, pueda enseñar algo a los profesores o la directora de la escuela. Ni, tampoco, que el niño de siete años pueda mostrar a su maestra algo que ella no conoce, o explicarle cómo tiene que relacionarse con él, por ejemplo cuando un niño golpeado dice "no me pegues", o cuando un niño ofendido dice "no me digas feo", o un niño empujado o agarrado de mal modo dice "no me toques", o un niño humillado se aleja y dice "vete, déjame solo."

Philip Jackson escribió un libro²¹⁹ que cuenta la vida en la escuela de una forma muy sincera y no edulcorada. Uno de los temas tratado es el poder, la autoridad del profesor:

²¹⁷ Laburo: trabajo.

²¹⁸ Cfr. Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., de p.15 a p.18.

²¹⁹ Cfr. Philip Jackson, *La vida en las aulas*, op. cit.

*"El tercer aspecto (después del grupo y de la evaluación) de la vida escolar a que tienen que acostumbrarse los alumnos es el desequilibrio del poder. La diferencia de autoridad entre profesor y alumno (...). Esta diferencia ofrece el rasgo más distintivo de la estructura social de la clase y sus consecuencias afectan a la manifestación de condiciones de libertad, privilegio y responsabilidad."*²²⁰

Jackson detecta como elemento característico de la escuela el gran poder que detentan los profesores comparado con el que tienen los alumnos, e inclusive llega más allá de esto, afirmando que *"las escuelas se asemejan a las llamadas instituciones totales, como las prisiones, hospitales psiquiátricos y otros."*²²¹

Sus palabras se parecen a algo que dijo Alicia hablando de la escuela: "fuimos educados a hacer un régimen muy estricto, yo toda mi escuela la hice con regímenes totalitarios y nos cuesta aceptar esto, que el chico pueda pensar con sus propios medios, o decir, a veces, esto no me gusta, optar."

En fin, creo que es muy fuerte escuchar esto, sean palabras de un autor, sean palabras de una profesora. Pero, a su vez, pienso que es algo muy cierto: si nos detenemos a pensar, por unos instantes, en lo que fue nuestra experiencia escolar como alumnos, recordamos un lugar en donde no podíamos elegir o negociar con el profesor qué hacer, un lugar en donde los evaluados siempre éramos nosotros, a pesar de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no lo vive uno solo, sino con el profesor, pero éste no podía ser, formalmente, objeto de críticas o de consejos, aunque cuando las injusticias aparecían muy claras a la luz del día, así como la falta de competencia para enseñar y relacionarse con un grupo de educandos.

La escuela como régimen totalitario es una realidad que necesitamos transformar hacia una dirección más democrática: ¿Cómo podemos pensar de construir una sociedad democrática si desde niños nos criamos en una situación de totalitarismo? ¿Cómo podemos esperar, educadores, que nuestros niños se conviertan en adultos críticos, responsables, autónomos, libres y soñadores, mientras que viven en la opresión cotidiana?

ANABELLA: Yo no lo leí todo pero leí partes y es como que... bueno, cada vez que leía esta parte de lo que había pasado me trasladaba al lugar y me acordaba de todo o sea fue muy detallado y me gustó también sí ese enlace que hiciste con otras cositas y que se hizo una ensalada de frutas de todo y me gustó.

Lo que yo noté de los chicos fue sobretodo el día de la discusión que tuvieron con vos de que ellos no se habían dado cuenta lo que perdían, creo que se dieron cuenta en ese momento y que se dieron cuenta que no era hora libre porque mucho de ellos... ellos mismos hablaban y decían *nosotros la tomábamos como hora libre*, creo que se dieron cuenta y que hicieron ahí el... ¡crack! realmente de que estaban aprendiendo algo diferente, o sea que no era una hora que vos venías y ellos jugaban que era para aprender otra cosa y se dieron cuenta el día de la discusión, cuando se juntaron entre todos y dijeron *lo que pasa es que nos dan la mano y tomamos el codo, lo que pasa es que pensamos que era hora libre*, y que realmente se sintieron mal, hubo gente que lo dejó pasar como que no había pasado nada pero la mayoría se sentó y se sintió mal se sintió responsable por lo que había pasado.

²²⁰ Ivi, p.44.

²²¹ Ivi, p.47.

Para mí también fue algo nuevo, fue muy nuevo y a mí me gustó, me gustó mucho... por así sí, lo que dice Alicia es cierto, nosotros tenemos un poco de miedo porque perdemos el control y perder el control en ese momento es que nos pisen la cabeza.

Anabella dice tener "miedo" de perder el control del grupo, porque si eso sucede los alumnos "pisan la cabeza" del profesor. El miedo, el temor, llega a cualquier educador: quien no lo admite presume saberlo todo y no necesitar ayuda ni crecimiento.

Según Paulo Freire es necesario asumir el miedo para superarlo: *"el miedo es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. Asumir el miedo no es huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta."*²²²

Asumir el miedo, y no esconderlo, es el verdadero acto de valentía. Además, ¿para qué escondernos detrás de un dedo? Los niños, los chicos, se dan cuenta de lo que sentimos, de nuestros sentimientos y de nuestras emociones, de nuestras fuerzas y de nuestras debilidades. Mejor será, entonces, desnudarnos y compartir lo que sentimos y que pensamos sinceramente con ellos, sobretodo cuando esto es exactamente lo que exigimos de ellos, que sean sinceros y no mientan: ocultar, disfrazar nuestro miedo, nuestras ignorancias, nuestros olvidos, nuestras dificultades, ¿no es, acaso, una forma de mentira?

En este grupo, o sea, tenés diferentes, tenés la gente que se te ríe, tenés la gente que quiere aprender y tenés la gente que no le importa nada, que es un ente que va por séptimo porque es otro paso más, pero tienen muy buen corazón yo lo que noté es que son buenas personas en el sentido de que del compañerismo que también me llamó la atención el que estén todo el tiempo abrazándose, la falta de cariño, demuestran lo que no tienen.

A mí me gustó la experiencia. Me dio un poco más así de decir es *¿qué van a hacer ahora los chicos, o sea, los dejan hacer lo que quieren y qué van a hacer?* y noté que hacían silencio, que se escuchaban, noté que cada uno si bien no quería hacer la actividad o ponía trabas la terminaba haciendo igual porque seguía participando, no sé, como que los otros lo llevaban, no sé noté varias cosas y me gustó.

Para mí fue una buena experiencia que nunca me la esperaba, porque yo me imaginaba que tenía que dar clases y era dar clases, pero inclusive era como que a ellos también los sacaron de lo de todos los días y se sintieron perdidos le sacaron la maestra de adelante, le dejaron un aula y vos viste que estaban perdidos, no sabían qué hacer y con el tiempo fue como que se fueron... y sobretodo se escuchaban entre ellos, yo creo que como experiencia personal les sirvió muchísimo, porque se escuchaban mucho más entre ellos que es también lo que importa en el aula más allá de que nos escuchen a nosotras, que sepan quien tienen al lado que sepan no solamente los problemas porque ellos también disfrutaron, se rieron, jugaron, a mí me gustó mucho, me gustó mucho como experiencia, yo lo tomo como una muy buena experiencia.

Yo me pasa... es como que tengo miedo también, yo quería hacer en quinto grado que son más chicos pero así mismo como para no estar... tengo que tomarles sociales, y yo había pensado... en vez de tomarle en los bancos, si ellos se sentaran en el círculo y tomarle así, pero va a ser algo diferente, o sea,

²²² Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.73.

pero también es como que te da un poco de miedo porque también, o sea, no sé si está bien, no sé si lo puedo hacer no sé si... es como cuando decís es nuevo y... bueno, me toca mañana con ese quinto en cima se portó remal pero bueno, era como para que ellos también aprendieran que se puede hablar y que se puede no solamente sentados y mirando para adelante que es como que sí se está todos en esa cultura, nosotras adelante y ellos sentados mirando para adelante, o sea, sí es así, debía ser algo diferente con respeto a eso, pero bueno no me animé, todavía no me animé.

ALICIA: Pero lo puedes hacer, porque los chicos a veces te piden *dame algo diferente, hacemos algo distinto*, yo ayer... antes de ayer empecé una clase de naturales típica, yo adelante y los chicos sentados, y empecé a hacer preguntas, así y se fueron acercando y se fueron acercando y terminé con veintiuno rodeados así, sentados sobre el escritorio, en el piso en la primera mesa, todos charlando, siguió la clase exactamente igual y yo pienso que el chico necesita de un contacto más cercano con el maestro, no que yo estoy parada adelante si bien hay momentos que los tenés, los necesitás. Yo pienso que lengua, cuando no tenés que enseñar al concreto, social y natural, podés tener esta disposición.

ERICA: Consejos que me puedan darme, cosas que puedo proponer, cosas que puedo cambiar...

ANABELLA: No sé porque es como que... tenés tu tiempo, yo he notado que vos tenés tu tiempo para entrar y sos repaciente, por lo menos yo hubiera perdido la paciencia más de una vez con los chicos, vos sos repaciente, es como que yo noté que vos tenías también tu tiempo para estar con ellos, adaptarte o empezar a conocerlos, como que vos te tomabas tu tiempo y observabas y después actuabas, y a mí me pareció bárbaro²²³ eso, o sea, no sé, por decirlo de una forma yo vi que vos pisaste en algo firme todo el tiempo, además allá de que por ahí ponías que vos lo inventabas en el momento, que te surgía en el momento, pero así mismo, o sea, daba buen resultado, me acuerdo que fue el juego de sonido que hiciste y que se habían reenganchado con eso porque después cuando dijiste jugar a algo lo propusieron entonces es como que vos... o sea, te salió bien, se habían enganchado. Yo noté de que no había inseguridad en algo, ellos lo notan en seguida cuando hay inseguridad.

ALICIA: El adulto duda y ellos en seguida...

ANABELLA: ...ellos en seguida lo captan y se agarran de eso.

ERICA: Pero realmente yo me encontré sin saber qué hacer.

ALICIA: Pero ellos no se dieron cuenta, como tenés una forma de ser muy tranquila, y tus silencios y tus tiempos que eran incertidumbre para vos o de duda, ellos no lo percibieron. Como vos sos tranquila y demostrás esa tranquilidad ellos lo tomaron como una pausa de trabajo.

²²³ *Bárbaro*: muy bueno.

Hay aquí, quizás, una contradicción, o una excepción en las palabras de Alicia y Anabella. Ellas antes dicen que si el educador está inseguro, o duda, inmediatamente los chicos "*lo captan y se agarran de eso*", pero luego afirman que los chicos "*no se dieron cuenta*" de mi incertidumbre y de mis dudas.

En fin, repensando a los encuentros, estoy de acuerdo con Alicia y Anabella cuando dicen que los educandos de inmediato se dan cuenta de lo que un educador siente, de las emociones y de las situaciones que está viviendo en el encuentro educativo, por lo tanto creo que los chicos sí se dieron cuenta cuando yo me encontré en dificultad, cuándo no supe qué hacer, también porque, en aquellas situaciones, lo dije al grupo o a una persona en especial, de una forma muy clara y sincera, para pedirles que me ayudaran. El hecho de *dudar* de algo no creo que sea, en sí, algo negativo. Lo que sí sería malo sería el no dudar nunca, el dar todo por sabido, todo por hecho, todo por sentido.

Dudar es parte del mismo proceso de conocimiento, por lo tanto es importante tomarlo como una forma de pensamiento constructivo, de pensamiento crítico y divergente.

En fin, creo que los chicos percibieron mis dificultades y mis dudas, y que también las entendieron y me apoyaron cada vez que se lo pedí, cada vez que honestamente les comuniqué mi estado de ánimo y mi posición. La idea de un educador que nunca duda, que nunca se encuentra en dificultad es una idea falsa, una idea que quizás se pueda relacionar al miedo de perder el control del grupo, de perder la autoridad.

Al contrario creo, con Paulo Freire²²⁴, que la autoridad es humilde y flexible, que se construye con el diálogo, con la capacidad de escuchar para ser escuchado y comprendido.

PAOLA: Los chicos los vi bien. Es muy mecánico todo lo que trabajamos aquí, estructurado, entonces algo no estructurado te quita el piso. Aquí hay tiempos crueles, por así llamarle, muy estructurados.

El silencio: al principio me callaba pero no me contestaban, ahora sí se logra. Han aprendido a respetarse para hablar. A principio de año tenían todas estas cosas, pero después empezaron a no respetarse para hablar. Y ahora volvieron a hacerlo.

El diario los entusiasmó, estaban atentos para ver si salían sus nombres, en el recreo miraron el diario un montón de veces. Yo me reconozco bastante en el diario, es parecido a lo que ocurrió.

A Emanuel le hizo bien que alguien le haya dado cariño.

Me gustó la clase de los papelitos: todos participaron y con bastante entusiasmo. Cada papelito era una sorpresa, un regalo, las frases era abiertas: cada uno podía expresar lo que le había pasado en el momento, como la música, depende del estado de ánimo.

Intentaremos, con Alicia de seguir el camino que empezaste. Como propuesta de trabajo es buena con este grupo que es considerado el grupo marginal de la escuela.

Alicia y Paola decidieron que los días jueves iban a seguir trabajando con los dos grupos para llevar adelante en trabajo que habíamos empezado.

²²⁴ Cfr. Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., de p.94 a p.103, en la carta titulada *De hablarle al educando a hablarle a él y con él; de oír al educando a ser oído por él*.

Anabella me invitó el aula de quinto grado para coordinar un primer encuentro en que cambiamos la disposición común de los bancos y de las sillas, y nos sentamos en círculo en el piso.

Hacia México

Donde se tiran los hilos de la experiencia
Argentina pensando en el viaje a México.

Una vez que se termina una experiencia, se prepara otra. Para seguir adelante.
Al final de cada viaje me encontraba preparándome para el siguiente, casi sin dejarme el aliento para descansar.
Así lo escribía justo antes de ir a Buenos Aires, después de Barcelona.

7 de mayo de 2009

Lisboa

Sobre el viaje

El momento en que dejo un viaje y comienzo a preparar otro,
(llamándolo, acariciándolo)
es siempre una extraña mixtura de excitación y abandono, tristeza y expectativas.
El viaje, una vez que comenzó, no se detiene.
Ni queriendo.
El hecho lamentable es que siempre hay algo.
Un poco más allá.

En fin, creo que, después de la Argentina, después del viaje que acabo de contarles en el *Diario bajo el techo de un Galpón*, me tomé unos meses de reflexión sin salir a ningún lado, intentando dar una forma, un sentido y un sabor a la tesis, y a lo que estaba buscando más allá de la tesis. Fue un periodo importante y necesario al cual siguió la conciencia de que tenía que terminar lo que había empezado, en fin, que tenía que volver a México para otra experiencia de trabajo de campo.

Pero antes de hablar de ello, quisiera repensar a lo que ocurrió en el Galpón, para prepararme al viaje a México, en donde realizaré otra experiencia de trabajo de campo en otra escuela, con condiciones probablemente muy diferentes a las que me encontré en la Argentina.

Los chicos y las chicas dicen haber aprendido a ser más autónomos, más compañeros, a escuchar y a dialogar con el otro, y también dicen haber aprendido el cariño.

Hubo una anécdota que vio a las educandas percibirse a sí mismas como educadoras. Con las profesoras se habló de autoridad y de la dificultad de cambiar una forma de enseñar que es estructurada, así como lo es la escuela en que se encuentran trabajando cotidianamente. Al parecer el Diario reflejaba bastante lo que sucedió en los encuentros: las profesoras y los chicos se sintieron representados. Desde luego que esta es una visión parcial porque no todos se dejaron entrevistar. Lo cual no quiere necesariamente decir que iban a presentar una situación distinta de la que acabo de resumir, simplemente no se puede decir que todos hayan expresado directamente su voz.

Yo también aprendí cosas. Aprendizajes que espero bien utilizar en México para que el encuentro con los chicos y las chicas sea más alejado de un sistema autoritario y se acerque más a un sistema democrático, no opresivo, más humano.

Intentaré proponer la experiencia de la escritura de un diario colectivo, que será un regalo para todos cuando me vaya. Intentaré dejar más espacio a los grupos para que podamos comprender juntos cómo poder intentar la construcción de una experiencia de educación democrática, una experiencia en donde el educador también es educando, y el educando es también educador: *"Cuando están las condiciones para un aprendizaje auténtico, los educandos terminan siendo verdaderos sujetos de la construcción y reconstrucción del saber que se enseña, al lado del educador, que también es sujeto de aquel proceso."*²²⁵ Paulo Freire.

²²⁵ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, op. cit. p.23.

IV

Noticias del viaje: México

*Ese hombre, o mujer, está embarazado de mucha gente.
La gente se le sale por los poros. Así lo muestran en figura de
barro, los indios de Nuevo México: el narrador, el que cuenta la
memoria colectiva, está todo brotado de personitas.*²²⁶

Eduardo Galeano

²²⁶ Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, op. cit., p.10

Pétalo del aliento

*En un respiro recuerdo
en un respiro cuento*

Antes del encuentro

Donde se introduce el lector a la experiencia en el pueblo de maíz.

Gracias a Norma, para ofrecerme la posibilidad de vivir esta experiencia.

La Escuela de Maíz

La escuela *Benito Juárez*²²⁷ es la única escuela primaria de un pequeño pueblo²²⁸ llamado San Andrés de la Cal que se encuentra en el Estado de Morelos, entre Cuernavaca y Tepoztlán, aproximadamente unas dos horas de Ciudad de México. El pueblo se nombra San Andrés de la Cal, pero sus habitantes suelen llamarle San Andrés Tenexitla.²²⁹

Tenexitla era, posiblemente, su nombre original en idioma náhuatl²³⁰ antes de la llegada de la conquista española y significa "lugar de la cal". El nombre tiene su origen en una de las actividades principales del pueblo en época prehispánica, es decir, la producción de la cal en grandes hornos comunitarios, en los cerros que rodean al pueblo para la nixtamalización²³¹ de la harina de maíz. Tradicionalmente, San Andrés era un pueblo rural que cultivaba los productos típicos de la *milpa*²³², un tipo de cultivo mixto que se practica en México y en otros países de Mesoamérica y que normalmente comprende maíz, frijoles, calabaza y, a veces, chile.

Actualmente, la economía del pueblo no se basa solamente en la agricultura, y los hornos para la producción de la cal dejaron de funcionar. Muchos habitantes siguen cultivando la milpa para el consumo del hogar; otros trabajan como peones en campos ajenos, varios son trabajadores migrantes que viajan "al norte", como ellos dicen, o sea hacia Estados Unidos o Canadá donde trabajan, prevalentemente, en agricultura o en la edificación o en ambas cosas. Muchos otros trabajan en la ciudad, en Cuernavaca o en Tepoztlán, en distintos empleos; varios tienen un auto que utilizan como taxi y muchas mujeres se dedican a la preparación y venta de comida.

De todas formas, el maíz es tan importante tanto en la dieta como en la cultura de la gente, que el pueblo pareció, ante mi mirada de extranjera, un pueblo hecho de maíz,

²²⁷ Para más informaciones sobre esta escuela, ver el sitio: <http://mexico.pueblosamerica.com/c/benito-juarez-2699>

²²⁸ La zona urbana de San Andrés es de apenas 45km² Cfr. Norma Gutiérrez Serrano, (coordinadora), *En San Andrés Tenexitla sembramos maíz*, Universidad Nacional Autónoma de México, Solar Servicios Editoriales, México D.F., 2008.

²²⁹ http://es.wikipedia.org/wiki/San_Andrés_de_la_Cal y Cfr. el capítulo *San Andrés de la Cal, un pueblo de Morelos*, en Norma Gutiérrez Serrano, (coordinadora), *Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Juan Pablo Editor, México D.F., 2010.

²³⁰ Idioma prehispánico.

²³¹ Proceso prehispánico por medio del cual se agrega cal al maíz para poder preparar las comidas a base de harina de maíz: en efecto, si no se añade cal al maíz, las tortillas se deshacen al cocinarlas y son menos nutritivas.

²³² <http://es.wikipedia.org/wiki/Milpa>

tanto la gente - así como lo cuentan algunas leyendas indígenas de Mesoamérica²³³ - como los edificios y las calles.

Entonces, también la escuela estaba hecha de maíz. Poco después de la entrada al pueblo, sobre calle principal, se asoman dos iglesias, una frente a otra y, del otro lado, está la escuela. El pueblo es tan pequeño que se puede recorrer caminando en poco tiempo, y todos sus habitantes se conocen.

La escuela tiene un aula por cada grado, desde primero hasta sexto, además de una biblioteca, una sala de computación, del despacho de la directora y de un patio central sin techo. Las aulas no están enladrilladas, el suelo solamente está cubierto por una colada de cemento, y la pintura en las paredes está toda descascarada: de hecho, mientras estuve allí, estaban pintando, poco a poco, toda la escuela.

Llegué a este pueblo y a su escuela gracias a mi tutora mexicana, Norma, que ya había realizado un trabajo de investigación en este lugar.

Para acceder a la escuela fui acompañada por Alberto, un habitante y un amigo que había tenido la suerte de conocer hace un par de años cuando también había conocido a la profesora Norma: juntos habíamos participado en su proyecto de investigación en San Andrés de la Cal que necesitaba, entre otras cosas, de un censo de la población migrante.

Fui presentada a la directora de la escuela por Alberto y por una carta de la UNAM escrita por Norma, además dejé una copia de mi proyecto²³⁴. La directora se mostró muy amable y disponible: la escuela hubiera inaugurado, con el nuevo año escolar, la abertura hasta las cuatro de la tarde, y por la tarde estaba prevista la realización de talleres, por lo cual tenía un espacio para trabajar con los niños.

Esta posibilidad, que un principio pareció una buena oportunidad, en la práctica se reveló como un problema a la hora de realizar el trabajo de campo.

En la escuela no había un cuarto equipado para cocina, y tampoco había comedor. Sin embargo, la escuela tenía que estar abierta desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde, y proporcionar a los niños y a los maestros un almuerzo y una comida. Las actividades programadas para la tarde eran educación física, inglés y varios talleres todavía no bien definidos.

Todo esto constituyó, desde el principio, un problema en la gestión de la escuela, porque la Secretaría de Educación Pública²³⁵ todavía no había nombrado a los maestros de la tarde, y tampoco había enviado los recursos necesarios para la compra de comida y para el sueldo de una cocinera. Además, la escuela contaba con más de cien alumnos, por lo tanto una cocinera, que sería elegida entre las mujeres del pueblo, no sería suficiente para tanto trabajo, necesitaba ayuda, pero era difícil encontrar mujeres dispuestas a trabajar sin sueldo, considerando que ya tenían mucho trabajo en sus casas y en su negocio de preparación y venta de comida.

En fin, en la primera semana de apertura de la escuela no había ni comedor ni maestros por la tarde, por lo tanto la escuela cerraba a la una. La directora me pidió entonces empezar a la semana siguiente. Pero entramos en segunda semana y tampoco había actividades por la tarde, así que la directora me propuso venir por la mañana, las veces

²³³ "De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros primeros padres." *Popol Vuh. Antiguas leyendas del Quiché*, autor anónimo, citado en Norma Gutiérrez Serrano, (coordinadora), *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz*, op.cit., p.35.

²³⁴ Ver capítulo I

²³⁵ Institución que se encarga de la gestión de la escuela pública en México, ver el sitio: <http://www.sep.gob.mx/>

que necesitara, nada más tenía que ponerme de acuerdo con los maestros de quinto y sexto grado.

Fui entonces a hablar con Francisco, maestro de quinto grado, y con Aurelio, maestro de sexto²³⁶: ambos estuvieron muy disponibles, y pactamos que iría a sus clases de lunes a viernes, desde las ocho hasta las diez y media, alternando mi presencia un día en quinto y otro día en sexto grado, menos el viernes, día en que trabajaría con los dos grupos juntos²³⁷. En quinto grado habían diez alumnos, dos niñas y ocho niños, mientras que en sexto grado habían veinte alumnos, diez niños y diez niñas.

Una mañana, al cabo de unas dos semanas del comienzo de mi trabajo de campo, la directora me llamó para hablarme: me dijo que los maestros, en la junta que acababan de terminar, se habían quejado de que no habían tenido suficiente tiempo para desarrollar las actividades curriculares desde el comienzo de la escuela. Añadió que no se esperaba que yo fuera a la escuela todos los días, y me pedía entonces venir a trabajar por la tarde de una a cuatro.

Desde luego que acepté, ella era la directora de la escuela y yo me encontraba allí gracias a su permiso, pero me quedé sorprendida al escuchar sus palabras, porque los maestros en ninguna ocasión me habían mencionado que mi presencia estaba retrasando su trabajo, y con la directora ya había hablado más de una vez sobre la frecuencia de mi trabajo de campo en la escuela.

Al hablar con los maestros de lo sucedido, tuve otra sorpresa: Francisco sostenía que quién había dicho encontrarse atrasado en el trabajo curricular era su colega Aurelio, mientras que Aurelio sostenía que la directora había malinterpretado sus palabras, y que no era su deseo que yo me pasara a la tarde.

En fin, no sé qué se dijo en la junta, ni qué interpretó la directora, pero empecé a ir por la tarde. Desde luego que me sentí muy incómoda, especialmente con Francisco y Aurelio, pues mi relación con ellos de por sí era algo complicada.

En efecto, excepto en las primeras dos sesiones, los maestros casi no participaban cuando yo estaba: salían del aula y no volvían, y si estaban en el aula realizaban otros trabajos. Cuando les preguntaba si había algún problema y si, por favor, podían participar, me decían que todo bien, pero que tenían mucho trabajo burocrático que hacer, o que tenían junta con los padres o con los otros profesores.

En fin, comencé a ir por la tarde, pero las condiciones no eran adecuadas para seguir con el trabajo: llegaba a la una, pero hasta la una y media no había forma de empezar, ya que el cambio de profesores de mañana a tarde causaba cierta confusión general.

Además, todavía no había suficientes maestros por la tarde, así que algunos grupos se quedaban solos. Los maestros de la tarde, además de estar con los niños, tenían otras tareas a realizar, por ejemplo organizar la biblioteca y la sala de computación, u otras tareas que los llevaban lejos de la escuela.

La cocina funcionaba, pero todavía no estaba bien definida la organización del comedor: de hecho no había comedor, los niños comían en el patio cada uno con su plato. Había sillas y mesas, pero no eran suficientes para todos, así que comían por turnos, empezando por los más pequeños. Pero, de esta forma, se perdía mucho tiempo, porque la cocina empezaba a servir a las dos y media y no se sabía cuándo terminaría. Además, los niños que esperaban su turno para comer estaban hambrientos e inquietos,

²³⁶ En México los maestros de escuela primaria, (y también los que consiguieron el título de "maestro" por haber cursado y aprobado una maestría) se dirigen el uno al otro poniendo el sustantivo *maestro* antes del nombre, por ejemplo, maestro Raúl, maestra Josefa.

²³⁷ En México la escuela primaria empieza a los seis años de edad y dura seis años. Los chicos con los cuales trabajé tenían entonces entre los diez y los doce años de edad.

por lo tanto era imposible trabajar. Después de comer y de limpiar los platos, indicativamente a las tres y media, quedaba media hora para cepillarse los dientes, arreglar el aula y limpiarla, así que tampoco se podía trabajar. Se intentó otra forma de organización, es decir que todos los niños comieran al mismo tiempo en el patio sin sillas ni mesas y luego había un momento de recreo "espontáneo", por así llamarle, porque los niños terminaban de comer, justamente, cada uno con su tiempo y luego de lavar su plato se ponían a jugar mientras los maestros terminaban de comer. De hecho, el tiempo efectivamente útil para trabajar era de una hora, desde la una y media hasta la dos y media, mientras por la mañana tenía desde las ocho y cuarto, (la escuela siempre empezaba con los niños dispuestos en filas en el patio), hasta las diez y media, sin interrupciones.

Además, como no había suficientes maestros, y los maestros disponibles estaban ocupados en otras tareas, me encontré sola con los niños sin tener un maestro de referencia por la tarde y, la primera vez, tampoco un aula porque el maestro Aurelio se iba todos los días a la una y cerraba con llave el aula de sexto grado.

En tan poco tiempo, no era posible trabajar en la forma en que lo hacíamos por las mañanas, además del hecho, no poco importante, que había un problema de responsabilidad legal sobre los niños: yo era extranjera y no pertenecía a la escuela, no era maestra, sino una huésped, una estudiante de la universidad que iba a realizar su trabajo de campo, por lo tanto no podía estar completamente sola con los niños, sin tener ni siquiera un maestro de referencia por cualquier cosa que pudiera ocurrir. En fin, encontrándome en una situación bastante incómoda y poco adecuada para llevar adelante mi proyecto, decidí, también bajo el consejo de mi tutora Norma, cerrar con anticipación el trabajo de campo.

El diario y las entrevistas

El diario que van a leer está escrito en colaboración con los niños y niñas de quinto y sexto grado de la escuela Benito Juárez.

Cada día, al final de la sesión, pedía a los niños que escribieran, si querían, un diario sobre lo que habíamos hecho, sobre cómo se habían sentido, sobre qué opinaban, si tenían consejos que dar, propuestas que hacer.

La escritura del diario era libre, y también podía ser anónima: escribía su nombre sólo quién lo deseaba. Sobre esta característica de "libertad" en la escritura del diario, tuvimos unos "desacuerdos" con los maestros: a pesar de que yo decía a los niños que la escritura era libre y voluntaria, lo que, desde luego, consideraba también la elección de *no escribir*, los maestros igualmente, en las primeras dos sesiones, decían a los niños que tenían que sentarse a escribir porque era la tarea para la maestra Erica.

Cuando hablé con los maestros por primera vez para presentarles el proyecto y mi intención educativa, había dicho claramente que las actividades eran libres, y que los niños podían elegir por sí solos si participar o no. No sé por qué, entonces, la escritura del diario al final de cada sesión fue considerada una tarea obligatoria, supongo que por una costumbre escolar según la cual los maestros mandan y los niños obedecen. Ya tomé en consideración a Philip Jackson²³⁸ que habla de la desigualdad del poder que se maneja en la escuela, donde los profesores dan órdenes que los niños tienen que

²³⁸ Philip Jackson, *La vida en las aulas*, op.cit.

cumplir, y de la escuela como "máquina para aprender" pero también como "máquina para jerarquizar, vigilar y recompensar" de la cual habla Michel Foucault²³⁹.

De todas formas, para mi trabajo la dimensión de libre elección por parte de los niños era fundamental, por lo tanto insistí que era necesario que el diario fuese libre, y no obligatorio, así que, pienso que a partir de la tercera sesión, los niños se sintieron efectivamente libres de elegir escribir o no el diario.

Escribir el diario junto a los niños generó un proceso diferente del que había vivido en Buenos Aires: cada día, al volver a casa después de la escuela, me sentaba a la computadora para transcribir, antes que nada, las palabras de los niños escritas a mano en unos papelitos y hojas de papel. De esta forma, la escritura del diario empezaba en lo que ellos habían escrito, y yo basaba mi parte de escritura sobre sus palabras y sobre mi recuerdo de lo sucedido.

Encontré esta forma de escritura más complicada de la que había hecho en Buenos Aires nada más basándome en mis palabras, pero seguramente más interesante: me permitía escribir no centrándome exclusivamente en mis percepciones de lo que había ocurrido durante la sesión, sino que también podía saber lo que pensaban y sentían los niños cada día: era como tener un feedback continuo sobre el trabajo.

Cada día escribía el diario y luego imprimía una copia para cada niño y para el maestro, y en la sesión siguiente se lo entregaba: a los niños les gustaba recibir y leer el diario al comienzo de la sesión, especialmente para leer sus palabras y las de sus compañeros, y también era una buena forma de retomar el hilo del trabajo que estábamos desarrollando la vez anterior.

Con respecto a las partes escritas por los niños, tengo que decir que, en un principio, corregía los errores de ortografía, porque eran bastantes y a veces la lectura resultaba complicada, pero luego pensé que no había sido una buena idea, porque la forma en que ellos escribían tenía que ser respetada, por lo tanto no corregí más los errores.

En algunas ocasiones aparecen los tres puntitos entre paréntesis (...) para indicar que falta una parte: me permití hacerlo sólo cuando la escritura de un diario era igual a otra y reporté sólo la parte que se diferenciaba.

Considerando que los niños habían participado en la escritura del diario, en las entrevistas añadí tres preguntas más con respecto a las que había hecho en Buenos Aires.

A los niños de la escuela de San Andrés de la Cal también les pregunté:

- *¿Te gustó escribir el diario?*
- *¿Te sirvió de algo escribir el diario? ¿De qué?*
- *¿Alguien en tu casa leyó el diario?*

Por lo demás, las entrevistas estaban pensadas como las que realicé en el Galpón, es decir que eran libres y no estructuradas, pero no fueron entrevistas grupales, porque los niños eligieron entrevistas individuales. Si había otros niños presentes, éstos simplemente no hablaban, escuchaban y esperaban su turno para contestar a las preguntas.

Sin embargo, hubo bastante diferencias en la forma en que los niños de las dos escuelas, la argentina y la mexicana, respondieron a las preguntas.

En Argentina los niños no paraban de hablar, y en sus discursos incluían cosas que no estaban directamente relacionadas con las preguntas. Al revés, en México los niños eran muy tímidos, y hablaban muy poco contestando lo esencial: por ejemplo, a la pregunta *¿Piensas haber aprendido algo en la experiencia?* contestaban que sí, pero nada más,

²³⁹ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire*, op. cit.

luego hacían silencio, y sólo cuándo preguntaba *¿Y qué aprendiste?* contestaban lo que habían aprendido.

Con esto no quiero decir, desde luego, que todos los niños argentinos tengan aquella forma de contestar a las preguntas, y que todos los niños mexicanos tengan esta otra, simplemente deseo contar cómo fue en mi experiencia particular.

Lectura del diario

Como ya lo hice para el diario del trabajo de campo en Buenos Aires, aquí también invito al lector, a la lectora, a leer este diario como si fuera, antes que nada, un cuento. Un cuento de una experiencia que realmente sucedió en la única escuela de un pequeño pueblo de maíz entre las montañas mexicanas del Estado de Morelos, un cuento contado por los niños y niñas de la escuela y por mí.

Diario de un encuentro en la Escuela de Maíz

Donde se cuenta de la experiencia vivida en la única escuela primaria
del pequeño pueblo de San Andrés de la Cal

Gracias a Carmen, Alberto y Alhelí para acompañarme.

Breve introducción

Cuando, por primera vez, entré al pueblo de San Andrés de la Cal, me pareció como un pueblo enteramente hecho de maíz.

Las casas, las calles, los cerros, la gente: todos parecían hechos de maíz ya que un amigo que vive en el pueblo, Alberto, me había contado de la importancia del cultivo de la milpa y, especialmente del maíz, en este lugar en donde antiguamente se preparaba la cal en hornos comunitarios para la nixtamalización de la harina.

Antes de llegar a México, no comía mucho maíz, más bien harina de trigo, como acostumbramos en Italia, y no sabía que existen muchísimos tipos de maíz: por primera vez vi mazorcas de distintos colores: azul, blanco, negro, amarillo, rosa, morado y me imaginé una historia por cada color.

En San Andrés tuve la oportunidad de conocer la escuela primaria, donde pude encontrar a los chicos y chicas de quinto y sexto grado: el diario relata este encuentro.

Algunas partes yo las escribí, mientras que otras, los mismos niños y niñas, ayudándome así a contar lo que sucedió.

Primeros encuentros²⁴⁰

31 de agosto de 2010

Quinto grado

Hoy es el primer día en la escuela, y me siento muy curiosa:

¿Qué va a pasar con los chicos?

Cada encuentro es mágico, por lo menos, eso creo, ya que cada vez es diferente y nunca sabe uno que puede esperarse.

Entro a la escuela: en el patio, todos están formados en filas para hacer sus ejercicios de calentamiento de la mañana temprano, el aire es fresco y agradable.

²⁴⁰ Para todos los juegos, las estrategias educativas y las actividades mencionadas en este capítulo ver el *Anexo al Capítulo I*.

El maestro Francisco me espera: ayer vine aquí a la escuela para hablar con él sobre lo que deseaba hacer para mi experiencia de trabajo de campo y estuvo de acuerdo en ayudarme y darme la oportunidad de trabajar con él y su grupo.

El primer día es el día del encuentro y del conocimiento mutuo: siempre que encuentro a un grupo nuevo, me pregunto cuál será la mejor forma de presentarme, qué cosas contar sobre mí misma, qué preguntarles a ellos para que empecemos a entender algo los unos de los otros, y a construir una forma de estar juntos.

Los chicos y chicas están muy tranquilos, sentados en sus sillas, algunos escribiendo, otros conversando.

Me llama mucho la atención que tengan unas mesas diferente de las que normalmente se encuentran en una escuela: no son comunes, sino que están pensadas y construidas para poder juntarse y formar así una mesa prácticamente redonda. Me gustan mucho, porque me agrada trabajar en círculo: el círculo es un espacio casi mágico, un espacio que nos permite dialogar y definirnos como grupo, un espacio que deja un vacío en el medio, un vacío necesario al encuentro.

El maestro Francisco me presenta, y así empieza el encuentro: pregunto al grupo si no lo molestaría trabajar sentados en el piso, sin sillas y sin mesas, y la mayoría dice que no. Creo que a alguien no le cayó muy bien la idea, pero igualmente se sumó a la decisión de la mayoría sin oponerse.

Para empezar a conocernos, decidí intentarlo en una forma que me parece bastante concreta y útil: proponer una animación. ¿Pero, qué es una *animación*?

Por animación entiendo la creación de un ambiente de aprendizaje. La construcción de un lugar en que pasen cosas, en que no todo ya esté definido, sino que haya espacio por donde deslizarse, tomar decisiones y actuar. Y, también, espacio para sentir y dialogar. Pero hay cosas que no se explican bien con palabras, mejor hacerlas de una vez, y que cada uno y cada una tenga la posibilidad de nombrar y dar sentido a lo que vivimos juntos, así que realizamos la animación entre todos.

La animación se llama *Encuentros y Desencuentros* y trata de la identidad y del conflicto. Se basa en tres movimientos narrativos: el primero es un cuento autobiográfico que elegí para presentarme al grupo, y también es el momento de quienes desean compartir historias de su familia.

El segundo movimiento consiste en la lectura en voz alta de partes de *El Vizconde demediado*²⁴¹ de Italo Calvino, el cuento fantástico de un joven partido literalmente por la mitad por causa de la guerra.

El tercer movimiento es la historia del juego del rol del grupo, un relato de un conflicto entre nómadas y sedentarios que ha de encontrar su resolución en la forma elegida por el grupo.

El grupo fue un poco tímido en el momento en que le pedí contarme historias de su familia, de cómo se conocieron sus papás, pero poco a poco, algunos fueron contando. En el momento del juego de rol, dividí a los chicos en dos partes, al azar, y pedí que construyeran una ciudad nómada y una ciudad sedentaria con semillas de maíz, garbanzos, frijoles blancos y negros, fideos, arroz, manzanilla.

Me encantaron ambas ciudades, cada una fue construida con mucha calma y cada grupo se tomó el tiempo necesario, y cuando terminaron de construir, se pusieron a jugar con ellas, disfrutando de su trabajo.

²⁴¹ Italo Calvino, *Il visconte dimezzato*, op. cit.

En la ciudad nómada había casas de forma circular con un techo fabricado en una forma peculiar, imitando el arte que aquí se utiliza para construir techos con hojas de palmeras secas. En la ciudad sedentaria había una planificación urbana, una organización de las calles y de los edificios muy precisa y funcional.

Mientras que las dos chicas describieron con palabras su mirada sobre el encuentro, los chicos - Xavier, Eduardo, Alan, Marcelo, Ebimael, Dante y Jaime - prefirieron contar lo que hicimos con dibujos de ambas ciudades: los dibujos eran muy detallados, parecían como mapas de ciudades reales con caminos, casas, cultivos, animales, y también con personas, y fueron hechos con mucho cuidado y atención.

Cada grupo, el sedentario y el nómada, tenía su gobernador que actuaba como portavoz del grupo que reunía y escuchaba a sus miembros para luego dialogar con el otro. Los chicos encontraron una solución pacífica al conflicto y los dos grupos se unieron para compartir comida y vivir juntos.

María escribe a propósito de la experiencia de la animación:

"Me gustó porque la maestra nos platicó cómo sucedió en Italia y como se enamoraron su mamá y su papá fue una historia muy bonita y me gustaría saber que más sucedió y como regresaron a los gobernadores a los otros que les ofrecieron para regresar en su terrenos me gustó porque fue muy interesante."

Y Daniela:

"A mí me gustó la clase porque la maestra fue muy buena y gentil y nos dejó jugar un ratito y nos platicó su historia. A mí su historia me pareció muy interesante y bonita porque me gusta conocer cosas de otros países."

Luego de la animación, conté a los chicos porque me encontraba allí, por mi trabajo de campo de la tesis, y pedí su ayuda para escribir el diario y para continuar con la experiencia: les propuse seguir encontrándonos, para preparar, paso tras paso, una animación, una actividad para el grupo de sexto grado, en fin, para que ellos pudieran intentar ser y actuar como educadores, como maestros, y no sólo como educandos, como alumnos, que era el rol que normalmente realizaban en la escuela.

Como nos faltaban unos cuarenta minutos, decidimos que utilizaríamos los primeros veinte minutos para seguir jugando con las dos ciudades que habían construido, y que los últimos veinte servirían para escribir algo: todos los tiempos fueron respetados por el grupo sin necesidad de pedir que cumplieran con el acuerdo tomado.

Nos despedimos con un *Dassa*.

Me impactó mucho, y por cierto aprecié y agradezco, la capacidad de los chicos y chicas para escuchar, para dialogar y trabajar juntos, y para respetar las decisiones tomadas entre todos, para esperar al otro cuando fue necesario.

1 de septiembre de 2010

Sexto grado

Nuevo día, nuevo encuentro: hoy conoceré a los chicos y chicas de sexto grado. Siempre que caminamos hacia el encuentro con alguien desconocido, nos quedamos con gotas de incertidumbre entre las manos, y nos preguntamos qué pasará en aquel aleteo de libélula que es la mirada del primer encuentro con el otro.

Llego a la escuela, en el día de ayer había hablado con el maestro Aurelio, que es el maestro del grupo y que me va a apoyar en mi experiencia de trabajo de campo. El grupo está sentado, las mesas acomodadas en pequeños círculos: alguien escribe, alguien platica²⁴², todo da una impresión de tranquilidad. Me presento y pregunto al grupo si le parece bien que trabajemos en el piso: rápidamente todos empiezan a sacar sillas y mesas y limpian el piso para preparar el espacio. En esta primera sesión, así como en quinto grado, realizamos la animación *Encuentros y Desencuentros*.

A propósito de la animación, Evelyn escribe: "Hoy me divertí mucho con la maestra Erica porque nos contó un cuento muy chistoso y después jugamos a que unos eran sedentarios y otros nómadas que éramos nosotros y construimos muchas cabañas con diferentes materiales y estuvo muy padre."

Los diferentes materiales de los cuales habla Evelyn eran: frijoles blancos y negros, arroz, garbanzos, manzanilla y fideos, como lo cuenta alguien que prefirió mantenerse anónimo: "Hola hoy 1 de septiembre conocimos a la maestra Erica de Italia nos contó la historia como nació y su vida, nos contó también una historia de un rey que era muy poderoso, trabajamos con frijoles, arroz, garbanzos, sopa, construimos como ciudades y caminos sembradíos, etc."

Cada grupo construyó una ciudad, y las dos eran muy diferentes entre sí, pero ambas construidas con mucha fantasía y también mucha técnica, en particular las construcciones hechas con espagueti y plastilina, las casas y las pirámides, me parecieron bastante complicadas de realizar. Además las ciudades eran muy complejas, y también funcionales, ya que tenían todo lo necesario para vivir, así como lo relatan los chicos:

Sergio: "Unos enseñaron a hacer ciudades de espagueti y de garbanzos nos enseñó una maestra que estudia la universidad y se llama Erica."

Jorge: "Yo hice la estrada entre los sedentarios yo hice criadero casa y humanos caminos, fogatas, cañones, banderas árboles."

Julissa: "Yo hice el terreno donde sembraban maíz y arroz y mis demás compañeros una hizo la puerta y el camino y un niño hizo la montaña y otro compañero hizo los cañones."

Anónimo: "Hicimos una pirámide hicimos sembradíos hicimos banderas."

Al final de todo, el conflicto entre los dos pueblos encontró una solución pacífica, como cuenta Francisco: "(...) puse el camino para pasar al otro lado.

De hecho, a pesar de que ambos grupos habían construido armas, como la catapulta, las lanzas y los cañones, resolvieron, al final, unir las dos ciudades con un camino de semillas de colores. Pero en el camino había dos casetas de cobro, porque estipularon que había que pagar peaje para pasar de un lado a otro: Marcos: "Los sedentarios querían pasar a los nómadas y los nómadas no querían e hicimos un trato que pasaron con que nos dieran dinero."

Creo que el trabajo que se desarrolla en una animación puede ser útil para mirarnos a nosotros mismos desde afuera, y darnos cuenta de cómo actuamos como individuos y

²⁴² *Platicar*: hablar, conversar.

como grupo, en el sentido de que nos encontramos en situaciones que nos llevan a pensar, a dialogar, a elegir y a confrontarnos con el otro.

Así lo dice José Antonio: " (...) me gustó mucho hacer este trabajo porque nos muestra nuestra forma de pensar las cosas y cómo imaginar cómo hacer este trabajo."

Muchos pusieron su atención en las historias que se contaron durante la animación, y esto me hace pensar que cada día comemos y bebemos historias, las respiramos desde que nos levantamos hasta que nos acostamos a dormir, e incluso en los sueños nos contamos historias: la narración siempre está presente en nuestro día a día.

Creo que, de hecho, podemos concebir la vida entera como una narración, pensando en nuestra experiencia cotidiana y en la reflexión que Peter Brooks, estudioso de narrativa y de psicoanálisis escribe: "Nuestras vidas están constantemente trenzadas a las narraciones, a las historias que contamos o que nos cuentan, a aquéllas que soñamos o que deseamos narrar."²⁴³

La importancia del narrar historias en la experiencia de trabajo de campo fue muy intensa tanto para mí como, -eso creo,- para los niños, tanto en México como en Argentina. A través de la narración cotidiana pudimos encontrarnos, conocernos poco a poco, y también vivir momentos de armonía y de conflicto. La narración expresaba y comunicaba sensaciones y pensamientos personales y grupales; era construcción constante, continuamente compartida por quienes deseaban hacerlo.

De esta forma, la narración ha sido un instrumento para diseñar un sentido y un significado en la experiencia, una forma de reflexionar día tras día sobre la construcción educativa que estábamos realizando juntos.

El educador y el educando son seres narradores, primeramente porque son seres humanos, y también porque son seres que buscan, que descubren, que aprenden, que indagan y que reflexionan narrativamente en lo cotidiano de la práctica educativa.²⁴⁴

Jorge: "Me gustó mucho lo que hicimos por construir las ciudades por los cuentos y los juegos y así yo aprendí a valorar algunas cosas también por conocer algunas historias de mis compañeros y mi maestra."

Itzel: "Hoy fue muy divertido jugamos a repartir ciudades y luego nos contó una historia y luego hicimos las partes con la maestra Erica y luego nos contamos la historia de nuestros padres o cuando nacimos."

Celine: "Me divertí mucho contigo Erica espero que siga viniendo más seguido y que siga contando muchas historias me impactó mucho espero que nos volvamos a ver y que alguna vez nos diera como maestra le espero suerte su carrera."

Yara: "Hoy me divertí mucho y nos contó su historia de su mamá y de su papá se llama Erica también nos contó la historia del hombre partido a la mitad."

Esmeralda: "Yo me llamo Esmeralda y hoy me divertí mucho hicimos una ciudad nos contó la maestra Erica unas historias, la historia que sus padres y otra, y fue muy divertido me encantaría conocer Italia porque la maestra es de Italia."

El maestro Aurelio participó en el encuentro, también narrándonos su historia de cómo empezó su experiencia de ser maestro.

²⁴³ Peter Brooks, *Trame*, Einaudi, Torino, 1999, p.3.

²⁴⁴ Cfr. el primer capítulo, *Acogidas*, para la narración en la investigación educativa.

Karyme, Dulce y Edna consiguieron expresar y condensar en pocas palabras los sucesos de esta primera sesión:

Karyme: "Hoy 1 de septiembre, me pasó algo increíble, fue una maestra muy bonita y buena "onda", se llama Erica, nos puso actividades divertidísimas y nos contó su historia, también un vizconde muy padre, después nos puso a hacer una ciudad pero entre dos grupos y que nos peleábamos. Fue divertido, creo que es todo."

Dulce: "Me divertí mucho con la maestra Erica porque nos contó cuando nació y nosotros le contamos como nacimos y nos puso hacer ejercicios con frijol, maíz, arroz y garbanzos que en un lado era la frontera y nosotros éramos un Pueblo y que les teníamos que pedir permiso pero antes nos contó un cuento que era de la guerra nosotros los del Pueblo hicimos sembradíos casas, animales, en fin nos divertimos muy padre²⁴⁵."

Edna: "Hoy fue un día impresionante porque vino la maestra Erica ella es de Italia nos enseñó muchas cosas lo que hicimos fue esto:

- nos contó cómo ella nació
- y nosotros le contamos como nacimos
- nos contó un cuento que nos lo relata un sobrino
- hicimos un pueblo, había una frontera de un lado estaban los nómadas y del otro lado los que estaban actualizados.

A mí me pareció una maestra divertida."

Después de terminar la animación, conté a los chicos porque me hallaba ahí, en la escuela, con ellos, y les pedí ayuda para escribir el diario que ahora están leyendo. Nuestro primer encuentro me resultó muy agradable y divertido, y creo para los chicos también como escriben Itzel: "Hoy fue un día muy bonito para mí y creo que también para todos los demás porque estuvimos jugando con la maestra que vino de Italia."

Y Daniel: "Hoy primero de septiembre me pasó que una maestra vino de Italia hasta acá (San Andrés de la Cal) a enseñarnos muchas cosas como: un vizconde, una ciudad y muchas cosas más. Fue muy divertido."

En particular, me quedé muy impactada por las capacidades que el grupo demostró: trabajar juntos, colaborar, escuchar, respetar los tiempos del otro y las decisiones tomadas.

Conocernos mejor

2 de septiembre de 2010

Quinto grado

²⁴⁵ *Muy padre*: en este caso se puede traducir con muchísimo. "Muy padre" es una expresión utilizada en México para significar algo muy positivo y agradable.

En el aula, en un rincón, hay escobas para limpiar el piso: cada mañana, antes de empezar las actividades, los chicos barren y recogen la basura para que el aula se vuelva un lugar más acogedor.

Luego de la limpieza, sentados en círculo, entregué al grupo el diario del encuentro pasado: pensaba leer sólo una pequeña parte, pero los chicos quisieron que terminara de leerlo todo, hasta el final.

Me quedé muy contenta al ver que al grupo le agradaba el diario: creo que despertó curiosidad porque hablaba de ellos, también a través de sus propias palabras.

Daniela: "A mí me gusto porqué la maestra nos conto lo que escribió en su diario mí me gusto por qué escribió sobre Mari y yo me sorprendio que lo haya escribió en su diario jugamos un rato y conoci un nuevo juego me gusto mucho tambien jugamos otro juego que nadien le entendio despues jugamos quemados me encanto por qué janamos tres veces."

María: "Ami me gusto por que la maestra lleo y nos sentamos en el suelo y nos dio unas hojas y ya benían con letra y nos dijo que eya escribió su diario leimos todo y también benía escrita nuestro Diario Dani y yo cuando fue el martes y hoi jueves leimos y jugamos mistergi y luego entramos y la maestra nos dijo que íbamos a investigar un tema para dar el otro grupo y desidimos la tema y salimos a jugar otra vez el juego que se llamaba a los conjelados y nos metimos me gusto por que divertimos mucho."

En el encuentro de hoy tenía dos necesidades: conocer mejor a los chicos y a las chicas, y decidir juntos sobre qué tema íbamos a trabajar para preparar una actividad para el grupo de sexto grado.

Decidí intentar conocernos mejor a través de unos juegos. Hicimos un intercambio: después de haber propuesto y realizado varios juegos con el fin de aprender los nombres de todos, pregunté a los chicos si querían proponer un juego: exactamente como había pasado en Buenos Aires, los chicos propusieron jugar a *los quemados*.

Entre los juegos que propuse para aprender los nombres estaba *el monstruo*, pero no resultó: creo que no fui suficientemente clara en su explicación.

Marcelo y Jaime así cuentan el día de hoy: "Hoy jueves realizamos actividades con la maestra Erica nos presentamos con un juego despues jugamos el moustruo y nadie le entendio, más tarde jugamos a los quemados cuando acabamos nos metimos al salón me agrado el día porque nos divertimos y nos pusimos de acuerdo para elegir el tema que bamos a exponer a sexto."

Además de los juegos, era necesario, para poder seguir con el trabajo, elegir un argumento, un tema para indagar entre todos y así luego presentarlo al grupo de sexto grado:

Dante: " Hoy jueves me gusto trabajar con la maestra Erica porque jugamos a los quemados y jugamo a tras cosas y nos pusimos de a cuerdo para exponer una expocisión."

Alan: " Hoy me gusto mucho porque la maestra al llegar nos puso a aser un juego que teniamos jugar con una pelota despues nos pusa a hacer muchos juegos y despues nos dijo que le íbamos a dar clase a los de sexto sobre un tema y todos opinaro que escribieramos un tema sobre los dinosaurios y al ultimo jugamos un juego."

Así como lo cuenta Ebimael, fue gracias a la intervención del maestro Francisco que nos pusimos de acuerdo para desarrollar un tema, *los dinosaurios*: antes lo habíamos intentado, pero mi propuesta de lluvia de ideas no tuvo éxito, mientras que el maestro Francisco llevó al grupo a una discusión sobre el tema a elegir.

Ebimael: "Hoy jueves isimos con la maestra Erica llego y nos presentamos con un juego despues isimos otro juego que se llamaba "El moustro" mas adelante isimos el "miste Git"²⁴⁶ en ese juego tubimos que salir afuera despues nos mtimos isimos un juego nos enojamos vino el profe para ponernos de acuerdo de los dinosaurios dijo que traeramos unos materiales jugamos a los quemados nos metimos y hasta ahorita estamos escribiendo el diario."

La libertad de no escribir

3 de septiembre de 2010

Quinto y Sexto grado

Hoy iré a trabajar con los dos grupos juntos, y me pregunto qué tal será el encuentro: siempre que dos grupos se unen, acontece algo.

Antes de juntar a los dos grupos, leí para sexto grado el diario del encuentro anterior. Lo leí todo, y los niños y niñas iban buscando y reconociendo las partes de diario que ellos mismos habían escrito: les pregunté si el diario les parecía bien escrito, si había algo que modificar en la narración, pero contestaron que no había que modificar nada. Luego pedí al grupo que escogiera un tema para preparar una actividad para el grupo de quinto: el tema elegido, con el consejo del maestro Aurelio, fue la *contaminación*.

Hubiera preferido que la propuesta de un tema surgiera de los niños, y no de su maestro, pero Aurelio propuso un tema que tendrían que trabajar en el año escolar, y los niños no se opusieron, creo, también, porque no están acostumbrados a hacerlo.

Yo no conocía a los niños, y saber cuáles temas les interesan es también una forma de empezar a conocerlos. Además, los niños están acostumbrados a no poder elegir el argumento sobre el cual trabajar, el programa escolar y el maestro lo hacen por ellos, por lo tanto quería proponer una experiencia en que también la elección del tema fuese compartida entre todos.

Antes de la lectura del diario el grupo se organizó para limpiar y arreglar el espacio:

Francisco: "Hoy entramos al salón, barrimos y acomodamos las mesas y las sillas luego salimos allá afuera y jugamos a la cadena y a las atrapados y al nudo también en cámara lenta nos contó el diario."

Anónimo: "Hoy entramos a la escuela hicimos el aseo del salón y después jugamos a las cadenas y pif puf paf e hicimos una plática porque querían jugar a los atrapados y después nos metimos al salón."

Jugamos a un juego de ritmo y palmadas, jugamos a estirar y encoger un círculo rápidamente y en cámara lenta, jugamos a formar un nudo con nuestros cuerpos,

²⁴⁶ Mister Hit, ver el Anexo al Capítulo I

enredando el círculo, para luego buscar la forma de desenredarnos sin soltarnos de la mano.

Dulce: "Hoy la maestra Erica nos entregó el diario que todos hicimos de sexto grado le quedó padre a la maestra nos sacó a jugar además nos enseñó un juego muy padre que me gustó y de eso hicimos un círculo que teníamos que correr sin matarnos como ella dice bueno en fin aplaudimos y le teníamos que pasar al otro pero con ritmo que me encanta eso."

Itzel: "Nos divertimos con la maestra de Italia nos enseñó juegos como los atrapados, la enredadera, la cadena, el pif puf paf, espero que nos sigamos viendo seguido."

Jorge: "Jugamos a las cadenas junto con la maestra."

Daniela: "Jugamos mucho tiempo primero a la cadena después a los atrapados jugamos muchos juegos pasó un rato y ya entramos al salón a escribir esto."

Esmeralda: "Hoy jugamos con los niños de quinto grado y nos divertimos mucho jugamos a que nos correteaban y a la cadena e hicimos un círculo e íbamos en cámara lenta."

Luego pregunté a los grupos qué juegos deseaban hacer, y al final jugamos a la cadena y a los congelados, pero sobre este punto voy a volver hablar más adelante detenidamente, ya que fue un momento particular del encuentro de hoy.

Después de los juegos, pedí que escribieran el diario del día, y también que pusieran su nombre en un papelito doblado. Todos los papelitos fueron reunidos en un sombrero, así que cada uno pudo escoger, al azar, un papelito: el nombre de la persona que le tocaba era su pareja. La intención de este juego es de conocer mejor a la pareja que nos tocó, de interesarse por ella, - o por él -, y de prepararle un regalo que nos vamos a intercambiar en el último encuentro, día en que vamos a realizar una fiesta para despedirnos. El tiempo que nos separa de la fiesta nos va a servir para profundizar nuestra relación con la persona que nos ha tocado, y para prepararle un regalo.

Itzel: "Hoy jugamos a la cadena y fue muy divertido el viernes vamos a seguir jugando a los atrapados y luego vamos a hacer una presentación del ambiente luego a intercambiar regalos."

Jorge: "Hoy hice muchas cosas divertidas y no tan divertidas con mis amigos la maestra y lo de los papelitos."

Miguel Angel: "Hoy salimos al patio con quinto grado jugamos a la cadena y muchas cosas, quise jugar al fútbol estoy en un equipo e hicimos un sorteo para intercambiar regalos."

La imagen que los niños y niñas me devuelven del encuentro es bastante positiva, porque cuentan que se divertieron y aprendieron cosas:

Marcos: "Me divertí mucho jugamos a la cadena, pif puf paf a los atrapados."

Anónimo: "Hoy me la pasé muy bien (...)"

Anónimo: "Hoy llegando a la escuela me gustó mucho porque hicimos muchos juegos e hicimos muchas cosas como jugar y escribir."

María: "A mí me gustó mucho porque me divertí mucho entramos al salón de sexto jugamos y salimos afuera de la escuela jugamos a las cadenas y a las correteadas y nos dijo la maestra que si podíamos entrar tantito al salón para escribir un diario."

Celine: "Hoy me divertí mucho porque nos pusiste juegos muy divertidos espero que sigas viniendo más seguido y seguir jugando contigo y divertirnos mucho afuera."

Anónimo: "La maestra regresó a enseñarnos nuevas cosas."

Anónimo: "Hoy con la maestra Erica jugamos muchos juegos divertidos... el que más me gustó fue en donde hacíamos un círculo y bien rápido lo teníamos que hacer chico, yo me caí y en otra me empujaron... también jugamos a la cadena. Fue divertido, por último jugamos a las atrapadas, fue un montón de tiempo jugando a los atrapados creo que fue más de 5 segundos."

Yara: "Hoy jugamos el juego de la cadena y me divertí mucho con la maestra Erica con los niños de quinto y también jugamos un juego de un círculo."

Pero también es muy cierto que en el día de hoy tuvimos momentos de tensión y de conflictos, así como lo escriben Karyme:

"Vino la maestra Erica, a enseñarnos nuevas cosas, nos juntaron quinto y sexto grado, toda la mañana nos la pasamos jugando, muy padre, por desgracia hubo problemas, pero lo solucionamos, creo que es todo, solamente espero que la siguiente vez no hayan problemas"

Y también Evelyne:

"Hoy hicimos muchas cosas divertidas y nos leyó el diario que hicimos la otra vez que vino y jugamos juegos aunque hubo algunos problemas bueno pero eso no importa porque me divertí mucho."

Los "problemas" que mencionan Karyme y Evelyne también los reportan Jaime, Dante, Marcelo, y dos personas que prefirieron permanecer anónimas.

Jaime: "Hoy no me agradó el día porque estuvimos con sexto y las niñas se enojaban con los niños por eso no me agradó el día."

Dante: "Hoy no me gustó porque las niñas se estaban enojando y los maestros nos decían que nos metiéramos."

Marcelo: "Hoy viernes no me agradó el día porque los ¡Maestros nos pusieron a escribir y no me gusta! y porque nosotros los niños no nos dejaron escoger un juego y por eso no me gustó el día lo bueno que mañana es sábado para descansar."

Anónimo: "Empezó gustándome la clase jugando divirtiéndome con juegos pero al final ya no me gustó."

Anónimo: "Hoy viernes no me gustó porque nos juntamos con sexto y jugamos juegos muy pero muy aburridos y los profes nos decían qué hacer."

Antes que nada, quiero decir que aprecio mucho a quienes han tenido la valentía de escribir que no les agradó o no les gustó el día: sé muy bien que no es nada fácil, a veces, expresar un sentimiento de desagrado.

Por cierto, lo que necesito es saber qué sintieron, y si no fue algo agradable y hubo dificultades, intentar buscar juntos los caminos para modificar la situación y resolverla.

Quiero aquí decirles, sinceramente, como ya les dije a quienes me comentaron que no deseaban escribir el diario, que no es obligatorio escribirlo: yo se los pido porque mi intención y mi deseo es redactar, con las palabras de todos, un diario de cada sesión.

¿Por qué escribir un diario?

Creo que pueden haber miles de razones pero, en lo específico, en nuestra situación, es una forma por medio de la cual busco reflexionar sobre cada encuentro, cada día, justamente para poder modificar algo si no funciona bien, y para conocerlos a ustedes y entender qué necesitan, qué desean.

Pienso que el diario es más valioso y más útil para todo mundo si yo no soy la única voz narrando, porque mi mirada y mi capacidad de entenderles a ustedes es, desde luego, limitada. Es limitada porque acabamos de conocernos; porque es muy, pero muy difícil poder darse cuenta de lo que le pasa a treinta personas al mismo tiempo, y también porque cada ser humano es un universo que cambia y se modifica, un universo muy extenso que necesita de mucho tiempo y mucha dedicación para ser entendido.

De hecho, si ustedes no hubieran escrito el diario, quizás yo nunca hubiera entendido que las actividades de hoy no les gustaron, cómo se sintieron y por qué, y esto para mí es muy importante.

Esta parte del diario estaba dirigida directamente a los niños.

No hablaba de ellos, sino que les hablaba a ellos.

Aquí empecé a considerar que el diario, además de una narración colectiva de la experiencia, ofrecía la posibilidad de un espacio abierto a la comunicación. Los niños primero lo utilizaron en esta dirección, y me pareció muy útil. La comunicación a través del diario podía funcionar en todas las direcciones: de los niños hacia mí y de mí hacia ellos, y también para los niños entre sí.

Además, podía ser una forma de hablar con los maestros, con la directora y con los papás: en efecto, durante las entrevistas, me enteré de que muchos padres u otros familiares habían leído el diario.

El diario pudo ser una forma, creo, de hacer que las familias se volvieran un poco más participes de la vida escolar de sus hijos.

Pienso que el diario fue parte de un diálogo que se construyó en la experiencia, en el día a día, en los juegos, en los momentos de discusión, en las actividades. A propósito de la importancia del diálogo en la educación, Paulo Freire escribió: "La dialógación acabaría con los dos mundos en que muchas veces esas escuelas se ven divididas: el de los maestros y el de los alumnos."²⁴⁷

Naturalmente no sostengo que el diario colectivo anuló la distancia que me separaba de los educandos y que me permitió comprenderlos, pero creo que un diario escrito en esta forma, con la verdadera intención de contar la experiencia y de dialogar con los niños, escuchándolos, pueda ser una buena oportunidad de diálogo, de conocimiento y de respeto mutuo.

En efecto, el diálogo puede existir sólo si los niños son libres de hablar o de escribir, lo cual quiere decir que tienen la facultad para decidir si hablar o guardar silencio.

Creo que un diario colectivo, al ser obligatorio, perdería su sentido, su razón de ser.

Es decir, ya no sería un espacio de libertad, sino que se volvería un espacio de obligación.

²⁴⁷ Paulo Freire, *Educación y actualidad brasileña*, op. cit., p.110.

En los días siguientes, a pesar de que - o quizás justamente por eso-, la escritura del diario fue considerada por los niños una actividad posible pero no obligatoria, casi todos escribieron cada día, sobre todo quienes habían expresado el deseo de no volver a hacerlo. Creo que esto ocurrió porque la escritura del diario dejó de ser percibida como una tarea escolar y comenzó a ser considerada como una auténtica posibilidad de expresión personal y de comunicación con los demás.

Primeros conflictos

El momento del conflicto que describen Karyme, Evelyne, Dante, Jaime, Marcelo y los dos anónimos, fue complicado, y el hecho de entrar al salón y sentarnos en círculo para hablar del problema fue una forma de intentar resolver este conflicto que nos paralizaba y nos impedía seguir jugando.

Un conflicto nunca es agradable, nos hace sentir mal, pero lamentablemente, o quizás no, vivimos conflictos casi todos los días de nuestra vida. Vivimos un conflicto cuando queremos hacer algo y no podemos, porque el otro no quiere. Vivimos un conflicto con nosotros mismos cuando tenemos que tomar una decisión muy difícil y muy importante para nuestro futuro. Vivimos un conflicto cuando hablamos y tenemos opiniones distintas que no se llevan bien entre sí.

El conflicto me hace sentir mal, desde luego, pero lo aprecio y lo valoro mucho, porque sin conflicto estaría como detenida, congelada para siempre en la misma situación, sin poder cambiarme a mí misma, sin poder seguir con mi camino. Lo que sí es muy importante es cómo manejamos una situación de conflicto para resolverla, por esta razón para mí es valioso, en el día de hoy, intentar entender lo que está pasando mediante el diálogo y buscar soluciones juntos.

El problema se desató cuando, después de jugar a las cadenas, un grupo empezó a jugar al fútbol no obstante habíamos decidido juntos que jugaríamos a las atrapadas.

Probablemente ya hubo una incomprensión en el momento de decidir cuál sería el segundo juego: a menudo el momento decisional es complejo. De hecho había muchos niños que querían jugar al fútbol, pero finalmente el grupo se decidió por el juego de las atrapadas o, por lo menos, esto fue lo que yo entendí de la situación.

También aquí se abre una posible discusión: ¿hasta qué punto es justo que, al faltar consenso en el grupo sobre algún asunto, se toma la decisión que la mayoría eligió?

La toma de decisiones fue, tanto en la Escuela de Maíz como en el Galpón, uno de los aspectos más difíciles y complejos, pero también fue, creo, un aspecto fundamental e imprescindible en la construcción de una relación educativa democrática.

Tomar decisiones o, por decirlo con otras palabras, tener la posibilidad de elegir libremente, es una forma de poder que no puede permanecer sólo en las manos del maestro cuando existe la intención sincera de una educación más democrática.

El proceso decisional compartido con otros es seguramente más complejo que un proceso solitario y exige mucho más tiempo y fatiga, sobretudo al principio.

Pero, por otro lado, cuando la decisión es compartida en un grupo, les pertenece a todos, y es más probable que sea respetada no por el miedo a un castigo o por un sentido del deber hacia la autoridad, sino porque es hija del grupo, porque supuestamente es una decisión que aporta beneficios a todos, inclusive a quienes tuvieron que renunciar a algo. La autoridad, en este caso, no le pertenece al individuo, sino que es la autoridad del grupo sobre sí mismo.

Tomar decisiones, elegir, no es nada fácil, porque implica una responsabilidad muy grande.

Aprender a tomar decisiones es una capacidad que necesita de mucho entrenamiento y es fundamental en la formación de la persona y durante todo su vida. Cotidianamente la vida nos pone en la situación de tener que elegir, queramos o no, y no vale de nada escondernos detrás del pretexto de que "no elegimos", porque también la no-elección es, en sí misma, una elección.²⁴⁸

Desgraciadamente, la escuela no es un lugar en donde podemos aprender a tomar decisiones, porque muy raramente el maestro le otorga al alumno la posibilidad de elegir algo.

En el aula elegir no es un derecho, es un privilegio.

Pero de esta forma el educando no aprende a ser autónomo. La conquista de la autonomía pasa por la posibilidad de elegir, de tomar decisiones.

*Francesco Tonucci expresa a través de sus dibujos la realidad escolar del niño, intentando verla a través de sus ojos. En el libro *Con ojos de niño*²⁴⁹ nos presenta una secuencia de tablas titulada "La elección". En las primeras tres vemos a un niño sentado en un aula, tranquilo, y el maestro diciéndole: ¡Hazlo así!, ¡Se hace así!, ¡Siempre debes hacerlo así!. En cada recuadro el niño crece un poco, de los seis años a los ocho, luego a los diez, y siempre el maestro le está diciendo cómo hay que hacer las cosas. Pero luego el alumno cumple once años y por fin el maestro le dice: ¡Elige tú! El niño entonces no comprende el significado de la palabra *elegir* y se pregunta, desconsolado: ¿Qué quiere decir?*

Quizás esta secuencia sea algo exagerada, pero resulta muy clara. La escuela no prepara al niño para ser autónomo, pero cuando llega a cierta edad tiene la pretensión de que el niño, solo, crezca y ya no se porte "como un nenito", para decirlo con una expresión que empleó Sheila durante las entrevistas en Buenos Aires. Es como si, para los maestros, cuando un alumno llega a cierta edad - unos doce, trece años - debe de haber adquirido la autonomía necesaria para desarrollar ciertas tareas y tomar ciertas decisiones sin que nadie, por lo menos en la escuela, le haya enseñado cómo hacerlo.

Como si la autonomía fuera una especie de etapa biológica, al igual que la pubertad.

En fin, volviendo a la situación concreta que se presentó en la Escuela de maíz, esto fue, creo, lo que sucedió en aquel día en el momento de la toma de decisiones: no todos estaban de acuerdo, y el juego de las atrapadas ganó por poco votos, lo cual quiere decir que casi la mitad de los niños tenían que jugar a algo que no habían elegido.

Quizás hubiera sido mejor, es decir, más adecuado a la situación, buscar otras soluciones: por ejemplo, dividir el grupo en dos partes, o también utilizar el tiempo que quedaba para jugar al fútbol y luego a las atrapadas, o al revés.

Un problema, en aquel momento, fue también que estas dos soluciones alternativas que considero más justas por más coherentes con los deseos de los niños, no eran factibles, porque yo me encontraba sola, los maestros Francisco y Aurelio no estaban y yo no podía coordinar sola un grupo de treinta niños divididos en dos, pues forzosamente sólo hubiera podido dar mi atención solamente a uno de los dos grupos.

Recuerdo que estábamos afuera, en el patio, los niños y yo, en un momento de conflicto y de insatisfacción general, porque no conseguíamos jugar a ningún juego, ni al fútbol, ni a las atrapadas. El grupo estaba inquieto y algo molesto por la situación que se había generado.

Había confusión, nadie escuchaba a nadie, así que pedí silencio. Nos reunimos en el mismo patio, y empecé a llevar la atención del grupo hacia la situación problemática que nos había conducido a un momento estancado, no caminábamos hacia ninguna dirección: los que querían jugar al fútbol estaban enojados, así como los que querían jugar a las atrapadas, y nadie proponía nada.

El grupo se tranquilizó. Entonces pensé que había que tomar una decisión: podíamos entrar al aula para discutir sobre lo sucedido, o podíamos respetar la decisión tomada y empezar a jugar a las atrapadas, disfrutando del juego y dejando la reflexión para el lunes siguiente.

Propuse las dos alternativas, porque los niños me parecieron tranquilos y dispuestos a escuchar.

²⁴⁸ Cfr. Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Editions Gallimard, Paris, 2000.

²⁴⁹ Francesco Tonucci, *Con ojos de niño*, Losada, Buenos Aires, 2005, p.124.

Naturalmente no fue fácil elegir. Estaban indecisos, porque por un lado no querían volver al aula, pero por otro parecía que muchos no querían renunciar a jugar al fútbol.

En aquel momento volvieron los maestros. Francisco me preguntó qué estaba pasando; y le expliqué que estábamos decidiendo si volver al aula o intentar seguir jugando, ya que habíamos tenido unos problemas en la gestión del juego.

Los niños seguían indecisos. Francisco, después de un rato, pidió a los niños que entraran al aula.

Mientras el grupo cumplía, Francisco me dijo: "Maestra, usted nada más les diga qué hacer y ellos obedecen." No estuve de acuerdo con Francisco, pero no quise contradecirlo frente a los niños.

Debo admitir que sentí enojo: antes de empezar el trabajo de campo, había hablado con ambos maestros y les había explicado, entre otras cosas, que para mí era esencial dejar a los niños la libertad de elegir junto a mí, de aprender a manejar los límites, de tomar decisiones en grupo, de favorecer que pudieran expresar su opinión, que yo tenía que tomar en cuenta sinceramente.

En aquel entonces tanto Francisco como Aurelio se habían mostrado de acuerdo conmigo, favorables a la utilización de una modalidad educativa que fuese más "abierta" y más "focalizada en el niño y en su participación".

Después de que el grupo entrara al aula, recordé a Francisco que para mí era fundamental la libre elección por parte de los niños; que no quería estar diciéndoles lo que "tenían que hacer", sino que quería decidir junto a ellos; que estaba convencida de que podían aprender poco a poco a manejarse por sí solos, a ser más autónomos, y que era normal que se generasen momentos de confusión y de conflicto.

No puedo saber qué sintió, ni qué pensó Francisco, porque no me lo comunicó, simplemente dijo "Huy, la regué",²⁵⁰ maestra Erica." y luego entró al aula. El maestro Aurelio no comentó nada.

El problema fue que, de golpe, la modalidad de gestión de la autoridad por parte del educador había cambiado: antes se les dijo a los niños, con respeto a un asunto particular, que podían elegir, (si entrar al aula para discutir de la situación, o jugar al juego decidido por el grupo), y luego se les ordenó hacer algo, es decir entrar al aula, sin escuchar primero lo que querían hacer.

No se trató de la misma persona, eso es cierto, pero la incoherencia entre una forma de manejar la situación y la otra fue muy fuerte.

Naturalmente, por lo que escribí antes, y por lo que estoy escribiendo ahora, estoy diciendo que mi posición fue, y todavía es, de profundo desacuerdo con la actitud del maestro Francisco en el uso de su autoridad, y con su idea de que "el maestro manda y los niños obedecen".

Sin embargo, de ninguna forma quiero expresarme en contra del maestro Francisco como persona y como educador, simplemente estoy sosteniendo una idea de autoridad diferente a la que él mostró tener en esta situación particular aquí relatada, idea que también él va a retomar brevemente durante la entrevista que le pedí.²⁵¹

*Paulo Freire habló y escribió en muchas ocasiones sobre la autoridad. Él dio mucho valor e importancia a la autoridad del educador, siempre y cuando se trate de una autoridad democrática. En particular, en *Pedagogía de la autonomía*, escribió: "La autoridad coherentemente democrática está convencida de que no existe auténtica disciplina en el estancamiento, en el silencio de quien se reduce al silencio, sino en el alboroto de los inquietos, en las dudas que instigan, en la esperanza que despierta."²⁵²*

Utilizado en el contexto de esta afirmación, el concepto de disciplina parece bastante diferente a lo que acostumbramos pensar. El término "disciplina" nos sugiere algo estancado, detenido, algo que sostiene un régimen de cosas que no debe de cambiar. La palabra disciplina evoca la imposición de un poder que quiere preservarse a sí mismo. No asociamos la disciplina ni con la libertad, ni con la

²⁵⁰ La regué: me equivoqué.

²⁵¹ Ver el siguiente capítulo, *Volver a casa. Otra vez*.

²⁵² Paulo Freire, *Pedagogía dell'autonomia*, op. cit., p.74.

inquietud, sino más bien con la preservación de una situación ya existente. Tampoco la asociamos con la imaginación y con la curiosidad, mientras que Freire sí lo hace.²⁵³

Normalmente relacionamos la disciplina con la obediencia, no con la libre elección, o con la creatividad, o con alguien subversivo. Y con toda razón. Si buscamos en el diccionario, encontramos el siguiente significado: *"Especialmente en la milicia y en los estados eclesiásticos secular y regular, observancia de las leyes y ordenamientos de la profesión o instituto."*²⁵⁴

Según Michel Foucault, las disciplinas se volvieron, a partir de los siglos XVII y XVIII, "fórmulas generales de dominación."²⁵⁵ La disciplina fue muy poderosa y diferente de todas las "fórmulas" de dominación anterior, porque no se trató simplemente de un poder que logró poseer el cuerpo humano y aumentar su productividad a través de la obediencia, sino que la disciplina fue capaz de crear una relación perversa entre el ser humano y el poder, en la cual el poder consiguió quitar al ser humano su subjetividad para convertirlo en una pieza de un circuito mecánico que no sólo hace lo que el poder manda, sino que también lo hace en la forma que el poder desea, y al mismo tiempo vuelve el ser humano más obediente, eficaz y eficiente, por lo tanto más útil al poder y a la autoridad que lo encarna.

El autor ofrece ejemplos de cómo la disciplina fue introducida en el ejército, en las cárceles, en los hospitales y también en las escuelas.

Con respecto a la educación de los soldados, Foucault escribe, citando un texto de la época sobre la formación militar: *"Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano. Situar los cuerpos en un pequeño mundo de señales a cada una de las cuales está adscrita una respuesta obligada, y una sola: técnica de la educación que "excluye despóticamente en todo la menor observación y el más leve murmullo; el soldado disciplinado "comienza a obedecer mándesele lo que se le mande; su obediencia es rápida y ciega; la actitud de indocilidad, el menor titubeo sería un delito."*²⁵⁶

El texto continúa diciendo que la educación en la escuela tiene que realizarse *"de la misma manera."*²⁵⁷ La disciplina exigía "obediencia ciega". Los soldados, - o los alumnos -, no tenían que entender las órdenes, simplemente tenían que cumplirlas. Estar en contra de la orden, solamente dudar o preguntar sobre ella, eran considerados delitos a castigar, mientras que la obediencia era premiada. Las escuelas estaban muy lejos de ser lugares democráticos.

Philip Jackson escribe sobre una escuela mucho más cercana, la escuela del siglo XX. Desde luego que una escuela del siglo XVII y una escuela del siglo XX o XXI tienen muchas diferencias, y la escuela hoy en día no nos parece tan "terrible" como aquella descrita por Foucault.

Pero también la escuela contemporánea tiene aspectos muy poco democráticos, aunque en una forma no tan violenta y brutal, sino más sutil. Por ejemplo, Jackson analiza la relación de poder entre profesor y alumno. Esta relación presupone cierta disciplina por parte de los alumnos, es decir cierta obediencia a las ordenes del profesor y también a las normas de la institución escolar.

El autor escribe: *"La autoridad se manifiesta tanto en preceptos ("haz esto") como en prohibiciones ("no hagas aquello")"*²⁵⁸

²⁵³ En *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p. 78, Paulo Freire escribió: "Es necesario que la maestra o el maestro joven dejen volar creativamente su imaginación, obviamente en una forma disciplinada. Y esto desde el primer día de clase, demostrando a sus alumnos la importancia de la imaginación en nuestras vidas. La imaginación ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no crearíamos." La imaginación, relacionada a la curiosidad y a la capacidad de inventar, necesita de la disciplina para poder desarrollarse, ir más allá de la situación actual, proyectar y realizar nuevas experiencias, favorecer la construcción de un mundo mejor, menos injusto y más humano.

²⁵⁴ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disciplina

²⁵⁵ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire*, op. cit., p.149.

²⁵⁶ Ivi, p.181,182.

²⁵⁷ Ivi, p182.

²⁵⁸ Philip Jackson, *La vida en las aulas*, op. cit., p.46.

Más adelante, analiza la relación de poder desde otro punto de vista, muy interesante: *"Podríamos considerar la autoridad del profesor desde otro ángulo: el proceso de sustitución mediante el cual los proyectos del profesor suplantán a los proyectos del alumno. (...) Lo importante es que los alumnos tienen que aprender a emplear su capacidad de ejecución al servicio de los deseos del profesor, en vez de realizar sus propios deseos. Aunque les moleste."*²⁵⁹

En fin, los educandos tienen que obedecer al educador, no pueden elegir. El profesor utiliza su autoridad para mandar, premiar y castigar. No utiliza su autoridad para dialogar con ellos, para preguntarles cuáles son sus necesidades, sus deseos, sus inquietudes, sus proyectos. Los únicos deseos considerados y valorados son los deseos del profesor, así como sus conocimientos. Los proyectos y los saberes de los alumnos simplemente no se toman en cuenta en la escuela, porque se supone que no sirven: ellos son los que no saben, que ignoran, entonces que se encuentran en una posición de inferioridad respecto al maestro, al profesor, al educador, al docente.

La autoridad, concebida de esta forma, manda a los educandos lo que tienen o no tienen que hacer; transfiere informaciones,²⁶⁰ evalúa y juzga si éstas han sido comprendidas; aplica premios y castigos tanto para la obediencia a las normas y a las órdenes, como para la adquisición o la falta de adquisición de las informaciones.

Una autoridad de este tipo no es una autoridad democrática.

Es una autoridad autoritaria que impone una disciplina entendida como obediencia.

Al fin y al cabo, creo que con razón estamos acostumbrados a relacionar el término disciplina con la obediencia, con el estancamiento, con los premios y los castigos.

La Pedagogía del Oprimido no considera a la disciplina como algo que consiste en respetar las reglas y normas obedeciendo a la autoridad. La disciplina es necesaria, la curiosidad también necesita de ella para descubrir al mundo y aprender de ello, pero se trata de una disciplina teñida de un significado diferente de lo que toma en consideración Foucault cuando describe la rígida y mecánica disciplina que se practicaba en el ejército y en las escuelas en el siglo XVII; y también es diferente al tipo de autoridad que describe Jackson en las escuelas contemporáneas.

La disciplina democrática no es una imposición de la autoridad, sino que se construye juntamente por los educadores y educandos. La disciplina, en la educación democrática, no es rígida ni estancada, al revés: es un equilibrio dinámico entre autoridad y libertad: *"La disciplina, como resultado de la armonía o equilibrio entre autoridad y libertad, implica necesariamente el respeto de la una hacia la otra, un respeto que se expresa en la aceptación de ambas de los límites que no se pueden trasgredir."*²⁶¹

Según el pensamiento filosófico y pedagógico de Paulo Freire, pensamiento en que intenté basar mi práctica educativa, la auténtica disciplina es posible solamente en un clima de respeto mutuo. El educador que respeta a sus educandos otorga valor a los saberes que éstos aprendieron de la experiencia fuera de la escuela, no se burla de ellos ni los subestima, ni tampoco piensa que ya están determinados en su forma de ser y de actuar y que no pueden cambiar más. De la misma forma, los educandos respetan al educador, puesto que su autoridad no se basa en la posibilidad que éste tiene de distribuir premios y, sobre todo, castigos, sino en un clima de estima y de respeto mutuos.

La disciplina democrática no se basa en la "fórmula" que dice que el maestro manda y los niños obedecen, sino que se funda en un equilibrio armónico hecho de diálogo, de escucha, de confrontación, de conflictos y de busca de soluciones, de nuevas dudas y preguntas, de negociaciones, de elecciones compartidas, de asunción de responsabilidad, de respeto.

La disciplina que ordena obediencia quiere plasmar individuos sometidos que no aprenden a pensar críticamente; al contrario, la disciplina democrática quiere formar personas que desarrollan su

²⁵⁹ Ivi, p.46, 47.

²⁶⁰ Utilizo aquí la palabra *informaciones* porque los conocimientos y los saberes *no se pueden transferir*, sólo se pueden *construir* junto a los demás con la mediación del mundo. Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía dell'autonomia*, op. cit.

²⁶¹ Paulo Freire, *Pedagogía dell'autonomia*, op. cit., p.71.

pensamiento crítico con respeto a la escuela, a la familia, al gobierno, a la iglesia, al mercado económico, al partido, en fin, a toda la sociedad.

Una persona que es capaz de pensamiento crítico no acepta el estado de cosas, sino que se indigna y se rebela ante una situación injusta que causa desigualdad y sufrimiento, en su vida como en la vida de otros seres humanos. Una persona "crítica" es una persona que se sabe inacabada, y por lo tanto en proceso de permanente formación para "ser más"²⁶²

Las escuelas pueden ser lugares de disciplina y de autoridad democrática, lugares formadores de personas capaces de pensamiento crítico, éticamente responsables.

Antes de seguir con la narración de lo que ocurrió en aquel entonces en la Escuela de Maíz, quisiera considerar otro matiz de la disciplina.

El *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*²⁶³ define el término disciplina en dos enfoques.

El primero: "Conjunto de reglas de conducta que se impone un individuo conforme a sus valores y a sus objetivos de vida."

El segundo: "Conjunto de reglas de conducta establecidas con vistas a mantener el orden y el desarrollo normal de las actividades en una clase o en el establecimiento escolar."

Según algunos autores²⁶⁴ la escuela es una institución a través de la cual el poder dominante mantiene el orden existente. Si es así, la conducta que la disciplina escolar impone a cierto niño - pongámosle nombre: José, por ejemplo, - coincide con la conducta que José se impondrá a sí mismo en su vida.

Intento explicarme mejor contando una historia verdadera que tuvo lugar en Italia en el siglo pasado, en los años cincuenta y sesenta.

Un cura, Don Lorenzo Milani, fue asignado a una iglesia de un pequeño pueblo en Toscana. Su asignación fue un castigo impuesto por el orden eclesiástico. Don Lorenzo supo transformar su condición de castigado en una experiencia especial: fundó una escuela, la *Scuola di Barbiana*. La escuela estaba abierta todos los días del año, y acogió a todos los niños y los chicos²⁶⁵ que el sistema escolar italiano rechazaba y volcaba por las calles o empujaba a tomar empleos humildes desde muy pequeños, cuando todavía no tenían la edad legal necesaria al trabajo.

Se trataba de una escuela muy especial porque los chicos que más sabían enseñaban a los que menos sabían, los cuales, a su vez, enseñarían a otros cuando estuvieran preparados para ello. La escuela estaba abierta por las tardes también, y por las noches, porque así los niños trabajadores podían estudiar en ella. Allí leían el diario y la Constitución italiana, y reflexionaban sobre su condición de pobreza y de marginación social. Muchos de ellos volvieron a la escuela pública y aprobaron los exámenes para obtener su título escolar.

*Lettera a una professoressa*²⁶⁶ es un libro nacido de una práctica de escritura colectiva: de hecho el autor declarado es "La Scuola di Barbiana", y no el cura Don Lorenzo Milani.

²⁶² Cfr. Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, op. cit., y *Pedagogia degli oppressi*, op. cit.

²⁶³ Renalde Legendre, *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, Guérin, 2a. edición, Montreal, 1993.

²⁶⁴ Cfr. Michael W. Apple, *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*, Routledge and Kegan Paul, New York, London, 1986; Louis Althusser, *Sull'ideologia*, Dedalo libri, Bari, 1976; Samuel Bowles, y Robert Gintis, *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna, 1979; Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero la conservazione dell'ordine culturale*, Guaraldi, Rimini, 1972; Henry A. Giroux, *Theory and resistance in education. A pedagogy for the Opposition*, Bergin and Garvey Publishers, South Hadley, Massachusetts, 1983.

²⁶⁵ La *Scuola di Barbiana* no estaba reservada a los varones, sino que estaba abierta a todos, niños y niñas. Pero sólo tuvo alumnos, ninguna alumna. Los mismos chicos, autores - junto con Don Lorenzo Milani - del libro *Lettera a una professoressa*, (Carta a una profesora), publicado por primera vez en el 1967, suponen que en su escuela nunca se vio a ninguna niña porque quizás los padres "piensan que una mujer puede vivir también con un cerebro de gallina. Los varones no le piden ser inteligente.", en *Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1976, p.8.

²⁶⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, op. cit.

En este libro, que en Italia fue uno de los más leído por los educadores durante el movimiento del '68, los chicos y el cura escriben una larga carta a una hipotética profesora que siempre aprueba a los "Pierinos", los hijos del médico, y siempre desaprueba a los hijos de los campesinos y de los obreros. La carta es una contundente y profunda crítica social en la que se sostiene que el patrón diseñó la escuela así como es, sumamente injusta, forjada para promover y conservar los intereses, los privilegios y las riquezas de un pequeño grupo de personas que todo lo domina: los bancos, las empresas, los partidos, la prensa, las modas.²⁶⁷

Louis Althusser²⁶⁸ sostiene que la escuela capitalista se encarga de producir la calificación de la fuerza de trabajo necesaria al sistema, pero no sólo eso. También, y sobre todo, reproduce e inculca las reglas de la moral y de la conciencia cívica y profesional, es decir el respeto de la división del trabajo y del orden constituido.

Poniéndolo en palabras muy simples, se puede decir que la escuela enseña a un Pierino a ser médico, ingeniero o abogado, y a un José a ser campesino, obrero o lavaplatos.²⁶⁹ Pierino irá a la universidad y podrá ejercer una profesión prestigiosa y bien remunerada, mientras que José entenderá que "estudiar no es lo suyo" y abandonará la escuela para trabajar a los doce años o antes, quizás después de haber repetido cierto grado un par de veces.

Este tipo de enseñanza se vehicula a través del *curriculum oculto*.

Henry Giroux lo define como un conjunto de "normas, valores y actitudes que son a menudo transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales en la escuela y en el aula."²⁷⁰

Según el autor, el *curriculum oculto* es un producto de la ideología dominante - es decir del "sistema de representaciones producidas e inscritas en la consciencia humana y en el comportamiento, en los discursos y en la experiencia de vida,"²⁷¹ - y no es otra cosa sino una forma de control social que tiene el fin de garantizar el orden establecido, lo cual implica que un pequeño grupo de personas detenta todo el poder y la riqueza mientras que la mayoría de la población se resigna y acepta su destino de "tener menos", poco o nada, y de "ser menos".

Los padres de nuestro José, campesinos, respetan al maestro que sí tiene estudios, y que por esto tiene la autoridad y la competencia para juzgar que su hijo no está hecho para estudiar, sino que nació para cultivar las tierras de los patrones manteniéndose en la pobreza y en la ignorancia, probablemente engendrando en el futuro hijos que tampoco estarán hechos para estudiar, porque no les ha tocado ni a ellos la inteligencia necesaria, y así seguirán siendo explotados.

La ideología es una representación mental de la realidad, pero sus efectos e implicaciones son tangibles y concretos en la vida cotidiana.

La mayoría de los niños que conocí en San Andrés se veían en el futuro como peones o como migrantes, al igual que sus padres; algunos tenían el sueño de hacerse ricos transformándose en luchadores mexicanos o ganando a la lotería. Sólo una niña me confió tímidamente que quería ser maestra, y otra más que deseaba ser médico.

²⁶⁷ "El patrón. ¿Existe? Muy a menudo hablamos del patrón que os maneja. De alguien que diseñó la escuela a imagen de ustedes. ¿Existe? ¿Será un pequeño grupo de hombres alrededor de una mesa que tienen en las manos los hilos de todo: bancos, empresas, partidos, prensa, modas? Nosotros no lo sabemos. Tenemos la sensación de que si lo decimos nuestro texto se vuelve algo novelístico. Si no lo decimos tenemos que actuar como ingenuos. Es como afirmar que muchos engranajes se juntaron por pura casualidad. Resultó un tanque que hace la guerra sólo, sin conductor." Ivi, p.58.

²⁶⁸ Louis Althusser, *Sull'ideologia*, op.cit.

²⁶⁹ Con respeto a eso, los chicos de la Scuola di Barbiana escriben: "Los padres más pobres no hacen nada. (...) Si las cosas no marchan bien, será porque el niño no está hecho para estudiar. "Lo dijo el Profesor. Qué persona bien educada. Me hizo sentar. Me mostró el registro escolar. Una prueba llena de seños azules. A nosotros no nos tocó inteligente. No importa. Trabajaré en el campo como nosotros." Lettera a una professoressa, op. cit., p.24.

²⁷⁰ Henry A. Giroux, *Theory and resistance in education*. op. cit., p.198.

²⁷¹ Ivi, p.143.

En la escuela de Buenos Aires, a los chicos y chicas les costaba proyectarse en el futuro para imaginarse trabajando en alguna profesión. Muchísimos niños aspiraban a devenir futboleros ricos y famosos para viajar a Europa.

En efecto, los Pierinos, hijos de médicos, abogados e ingenieros, normalmente no van a la escuela pública, y menos si ésta se encuentra situada en un pequeño pueblo rural o en una periferia humilde de una gran ciudad suramericana. De alguna forma, la gran mayoría de los niños y chicos que conocí en ambas escuelas, ya habían interiorizado que no estaban hechos para tener un empleo que les aseguraría un buen nivel económico y una satisfacción profesional.

*En la primera sesión, día del encuentro con los educandos, realicé en ambas escuelas el itinerario de animación *Encuentros y Desencuentros*.²⁷² Hubo un momento en que invité el grupo a utilizar su fantasía. Les propuse que se imaginaran a sí mismos no como alumnos de una escuela de Buenos Aires o de San Andrés, sino que les pedí que se visualizaran como un gran pueblo, un pueblo magnífico que había sido capaz de construir ciudades maravillosas. Les dije que podían convertirse en lo que preferían, por ejemplo arquitectos, científicos, médicos, actores, bailarines, escritores.... En este momento los educandos sonreían con una expresión que parecía traducir una sensación a la mitad entre la alegría y la incredulidad. Creo que les gustó pensarse como personas que lograron tener una profesión tan importante, pero que al mismo tiempo no se lo creían totalmente, porque sabían que no estaban hechos para ello.*

La ideología, transmitida por medio del curriculum oculto, es tan fuerte que convence profundamente a las personas que tienen que quedarse "en su lugar", que no pueden aspirar a algo más y que es su exclusiva responsabilidad - o culpa - si tienen éxito en la vida o si no lo tienen. La mirada es muy angosta y no va más allá de la propia condición de explotación que parece ser hereditaria, similarmente al color de los ojos o a una enfermedad congénita.

En esta visión la pobreza se transforma en un carácter hereditario y la historia ya está escrita. Paulo Freire luchó toda su vida en contra de esta concepción del mundo afirmando que la historia es un territorio de posibilidad, no es algo que ya está determinado para siempre²⁷³, y que los seres humanos somos los "hacedores" de la historia.²⁷⁴

Hombres y mujeres nacen "condicionados, pero no predeterminados"²⁷⁵, es decir que no podemos prescindir de las características genéticas ni de la familia y del ambiente social, cultural y económico en el cual nacimos y nos criamos, pero sí tenemos la posibilidad de luchar para construir nuestro futuro según nuestras necesidades, nuestros deseos, nuestras aspiraciones y, por qué no, nuestra utopía.²⁷⁶

Henry Giroux nos dice algo más a propósito de la ideología y del curriculum oculto. Nos explica que, si por un lado la ideología, a través del curriculum oculto, nos inculca obediencia y respeto hacia el orden social existente, por otro lado crea el terreno fértil para la reflexión sobre nosotros mismos y sobre nuestra acción transformadora de la realidad.²⁷⁷

En efecto, tanto la pedagogía de Paulo Freire como la experiencia de la Scuola di Barbiana no se desarrollaron fuera del sistema, fuera de la ideología dominante, fuera del mundo. Justamente fue porque se construyeron en el mundo, en la relación concreta y sincera con la vida cotidiana de los seres

²⁷² Ver el Anexo al Capítulo I.

²⁷³ "Para mí, la historia es un tiempo de posibilidad y no de determinación", en *Política y educación*, op. cit., p. 39.

²⁷⁴ "La historia se fue creando porque hombres y mujeres se hicieron en la historia. De manera que hay que volver a discutir este tema de la concientización del sujeto como hacedor de la misma", en *El grito manso*, op. cit., p.79.

²⁷⁵ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía dell'autonomia*, op. cit., p.18.

²⁷⁶ "Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas", en *La educación como práctica de la libertad*, op. cit., p.84.

²⁷⁷ Henry A. Giroux, *Theory and resistance in education*. op. cit., p.145.

humanos y en un proceso de diálogo permanente con la realidad que pudieron - y todavía pueden - sacudir profundamente a muchas personas y llevarlas a reflexionar sobre su condición buscando transformarla e intentando volver al mundo un lugar mejor en donde vivir.

En el pensamiento y en la práctica educativa de la Pedagogía del Oprimido, el desarrollo de un pensamiento crítico, es decir de un pensamiento democrático, no dogmático, no determinista y no fatalista, es necesario e imprescindible en la educación del ser humano.

A través del pensamiento crítico podemos desvelar al mundo, a los mecanismos de mantenimiento del poder y de la perpetración de la opresión; podemos coscientizarnos acerca de nuestra condición en ello y de ahí empezar a mover los primeros pasos en la lucha para una sociedad más justa y más humana, una sociedad en la que tengamos realmente la posibilidad de elegir quienes queremos ser y cómo queremos vivir para que, independientemente del hecho de ser hijos de médicos o de campesinos, independientemente del hecho de ser un Pierino o un José, podamos aspirar a "ser más" en el respeto mutuo con los otros seres humanos.

En fin, volviendo ahora al discurso sobre la disciplina, pienso que la forma en que se concibe y se aplica la disciplina es parte del curriculum oculto.

Un tipo de disciplina que coincide con la aceptación de ciertas reglas y la sumisión del alumno al maestro, no enseña al educando a desarrollar un pensamiento crítico ni le ofrece la posibilidad de aprender a dialogar para entrenarse en el difícil arte del diálogo consigo mismo, con los demás y con el mundo.

Un educador democrático reflexiona sobre los mecanismos del curriculum oculto que actúan cada día en la escuela en la relación maestro-alumno, en la práctica reflexiona sobre su forma de educar, de enseñar y de aprender. La reflexión sobre el curriculum oculto es imprescindible al desarrollo de una práctica educativa democrática.

Paulo Freire escribió: "Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto."²⁷⁸

Volviendo a la situación concreta que estimuló toda esta reflexión, estaba contando del conflicto entre los niños que querían jugar al fútbol y las niñas que querían jugar a las atrapadas antes de la intervención del maestro Francisco.

Según Edna, hubiéramos tenido que jugar al fútbol:

"Hoy nos divertimos mucho ecepto porque al último los niños querían jugar al fútbol y las niñas a las correteadas pero al final decidimos poner reglas y jugar a las correteadas pero las niñas habían escogido y yo creo que debimos jugar al fútbol."

En fin, Edna está de acuerdo con Marcelo: las niñas pudieron escoger, mientras que los niños no, porque al final jugamos a las atrapadas.

A este punto, pongo en discusión mi percepción del momento en que se tomó la decisión de jugar a las correteadas y no al fútbol: estábamos en el patio, discutiendo en una situación efectivamente bastante confusa, muchos hablaban al mismo tiempo y no hubo espacio por la escucha, por lo tanto la decisión se tomó de forma no muy clara y hubo diferentes percepciones al respecto. Creo entonces que será importante, en los próximos encuentros, cuidar más el momento de toma de decisiones, con más tiempo y en un contexto más tranquilo.

Además creo que la discusión que hubo sobre el juego de las atrapadas desató conflictos anteriores, conflictos entre los niños y las niñas, ya que los niños les estaban reclamando a las niñas que no respetaban las reglas y viceversa, las niñas les estaban reclamando lo mismo a los niños.

²⁷⁸ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.36.

El hecho de juntar los dos grupos, quinto y sexto grado, fue una decisión mía, arbitraria, y es cierto que no pedí permiso a los grupos para hacerlo: pensé que sería útil para ambos empezar a conocerse mejor y a trabajar juntos, ya que mi propuesta fue un intercambio entre los dos grupos, también considerando que ocupan dos salones contiguos y se ven diariamente en la escuela. No siempre es fácil la unión de dos grupos, al revés, normalmente se generan situaciones complejas y de conflicto, pero al mismo tiempo es posible que una colaboración sea muy enriquecedora para ambos y nos lleve a conocer personas en las que no nos habíamos fijado.

El rol del profesor que dice qué hay que hacer es algo que pertenece al mundo de la escuela. Todo el día escolar se basa en que el profesor da tareas que los alumnos tienen que cumplir. Estoy intentando, con dificultades y errores, construir junto a ambos grupos, junto a ustedes, un espacio donde podamos decidir juntos qué queremos hacer y hacia dónde queremos caminar. Estamos en una escuela, y para ustedes como para mí lo básico y más importante es aprender del otro. También podemos enseñar cosas a los demás, tanto a los compañeros como a los maestros, porque sabemos y hacemos cosas que los demás no conocen o no saben hacer.

Creo mucho en la fuerza del juego, por eso jugamos mucho, pero no jugamos por jugar, sino para aprender a conocernos, a trabajar juntos, a escuchar al otro, a dialogar, a ser más autónomos. También los juegos nos sirven para ponernos a prueba, para intentar cosas que no conocíamos, para descubrir algo nuevo.

La función del juego empezaba antes del juego mismo.

Quiero decir que empezaba con la mediación necesaria en cada sesión para decidir juntos cómo organizar el tiempo disponible y cuáles juegos y actividades realizar. El proceso de negociación era un proceso de verdadero aprendizaje. En él era necesario aprender a escuchar al otro, y así conocerlo. Era también necesario desarrollar cierta capacidad de dialogar para comunicarse con los demás y expresar pensamientos y sensaciones. Era necesario aprender a colaborar, porque de otra forma no hubiera sido posible tomar ninguna decisión y realizar ninguna actividad grupal.

El mero hecho de prepararse para los juegos, los cual implicaba escucha, diálogo y colaboración era, creo, una forma de construir la autonomía del grupo y del individuo.

Por lo que tiene que ver con la peculiaridad de cada juego, pienso que más allá de los juegos específicos que propuse para aprender el nombre de cada niño, (el monstruo, o el juego de la pelota y los nombres, o el juego de asociar un cualidad y un gesto al nombre), la posibilidad de observar y de relacionarse directamente con un niño - o un adulto - en una situación de juego, no importa cuál, nos aporta cierto aprendizaje. Aprendemos a conocer el otro por cómo se relaciona con los demás, con el lugar, el tiempo y el material disponibles; por cómo utiliza su lenguaje verbal.

Pero, para que esto sea posible, es importante crear un ambiente de juego en que tanto los niños como los maestros se sientan libres de pensar, actuar y opinar. Un ambiente acogedor donde se sientan a gusto y puedan así entrar en relación con los demás.

Creo que un maestro que acepta participar en los juegos de sus alumnos es más "vulnerable" que un maestro que permanece sentado detrás de su cátedra y dicta su lección. Con la palabra vulnerable quiero decir que sale de una situación de ventaja -yo sé y ustedes no, yo enseño y ustedes aprenden - y se pone literalmente en juego involucrándose en actividades que tienen reglas distintas a las de la aula escolar.

Cuándo jugaba con los niños, especialmente en los juegos que ellos proponían, desde luego que los que más sabían cómo moverse eran ellos, yo necesitaba aprender del grupo cómo poder sumarme en el juego, aprender las reglas, respetarlas e interactuar con los demás.

Por ejemplo, los niños corrían muy rápido, y cuando me tocó el rol de "atrapadora" me resultó muy difícil atraparlos a todos, de hecho fue imposible. También, en el juego de los quemados, me divertía mucho, pero los niños tenían una habilidad sorprendente para centrarme lanzando la pelota. Ni hablar del fútbol, que resultaba para mí un juego imposible.

Pero creo que lo importante no fue mi prestación en los juegos que ellos proponían, sino que fue mi voluntad y mi capacidad de participar en ellos. Normalmente los maestros dejan que los niños jueguen libremente en el recreo, pero no participan en sus juegos, ni los conocen. El juego es una actividad fundamental para un niño, por lo tanto una forma de conocerlo - y de hacerse conocer - es tomar parte en sus juegos, y jugar sinceramente, disfrutando del momento.

Entre los juegos que propuse, creo que los masajes, el oráculo y también un regalo al azar fueron juegos útiles para fomentar el conocimiento mutuo.

Regalar a otra persona un masaje es una forma de cuidar de ella, y también de conocerla a un nivel más físico que mental.

El oráculo nos permite descubrir cuáles son los deseos de los demás, y también cómo interpretan, como le dan significado al poema que les tocó relacionándolo con su experiencia y su forma de mirar al mundo.

Un regalo al azar nos lleva a interesarnos por otra persona, quizás a querer conocerla mejor para poder preparar un regalo que realmente le guste y signifique algo para ella.

Hay juegos que, para ser realizados, necesitan cierta colaboración en el grupo.

La colaboración, si es auténtica, necesita de la capacidad de escuchar al otro, de dialogar con él, de negociar los pasos y las reglas necesarios para la realización del juego.

*Por ejemplo, en el itinerario de animación *Encuentros y Desencuentros*²⁷⁹ la parte de la construcción de las ciudades y el juego de rol entre los dos pueblos necesitaban de colaboración, de otra forma el juego no podía continuar. Lo mismo se puede decir por el juego del reciclaje, y también por la construcción de los dinosaurios maquetas, ya que los niños tuvieron que confrontarse y ayudarse para lograr su realización.*

La campana y el nudo son otros juegos que no pueden ser realizados sin colaboración: en el primero, si cada uno piensa nada más en sí mismo, aquél que se encuentra en el medio del círculo se cae al piso, y en el segundo el nudo no se desenredará jamás.

Mi intención era que la autonomía fuese una característica transversal a los juegos y a todas las actividades realizadas, desde barrer el piso hasta tomar una decisión en grupo.

Para intentar lograrlo era necesario que los niños tuvieran una real posibilidad de elegir, desde luego en el respeto de todos. Por esta razón, en los juegos y en las actividades, les pedía que fueran ellos a formar los grupos, a negociar las reglas, a intentar resolver los conflictos, a organizar el tiempo y el espacio necesarios a las sesiones que compartían conmigo.

Yo estaba, desde luego, pero no les sustituía, no pensaba en su lugar y no elegía en su lugar.

El contar historias, así como los quemados, las cadenas o las discusiones, son parte del juego. En un sentido más amplio se puede decir que son parte del encuentro entre nosotros. Cuando nos ponemos en juego, nos ponemos a jugar, significa que estamos dispuestos a encontrar al otro, a los compañeros y a los maestros, y a aprender con ellos.

Ponernos de acuerdo para decidir juntos qué hacer es mucho más difícil, lleva mucho más tiempo, dificultades y posibles incomprensiones.

Creo que una de las dificultades más grandes sea establecer un límite: ¿hasta dónde?

La pregunta se repite cada día, en cada momento. Hasta dónde llegar, cómo saber cuándo detenernos. De límites, de fronteras, está hecho el mundo, y con ellos hay que lidiar toda la vida. Creo que los límites más difíciles de encontrar están dentro de nosotros: cada uno puede darse cuenta de cuándo parar sin que alguien se lo tenga que decir, porque ya hemos llegado demasiado lejos y roto fronteras.

²⁷⁹ Ver el Anexo al Capítulo I.

Creo que es importante negociar los límites: es decir, discutir y decidir juntos en las diferentes situaciones hasta dónde y por qué, aunque, a veces, los momentos de discusión son difíciles y pueden resultar aburridos. El aburrimiento, de por sí, no es tan malo, porque un momento de aburrimiento puede empujarnos a encontrar soluciones para cambiar una situación estancada que no nos gusta; un momento de aburrimiento puede llevarnos a pensar cosas en las que nunca habíamos puesto atención: ¿nunca les ha pasado de estar muy aburridos, en su casa, y de pronto empezar a imaginar cuentos fantásticos para quitarse de encima el aburrimiento?

En fin, lo que les quería decir también es que ser maestra no es nada fácil, así como ser alumno no es nada fácil. El problema es que los maestros no entendemos, o más bien nos olvidamos, lo complicado que fue para nosotros ser alumnos cuándo éramos niños, y ustedes nunca han tenido la oportunidad de ser maestros: también por esta razón les propuse que se preparen para "dar una clase" al otro grupo. Intento aprender a diario, pero no siempre me sale bien. Puedo decir que antes de encontrarnos, no sabía jugar a los juegos que me enseñaron, y no sabía tampoco que sería tan complejo escribir un diario cada día intentando poner su voz y mi voz, su narración y mi narración.

Esta parte estaba ciertamente dirigida a los niños, pero también, indirectamente, a los maestros y a la directora, porque trata dos temas que fueron problemáticos: el juego y los límites.

Cuando presenté el proyecto²⁸⁰, intenté ser clara en explicar que la mayoría de las actividades estarían basadas en el juego. Los maestros y la directora se mostraron favorables a una propuesta educativa de tipo "lúdico", como ellos mismos la definieron, pero en la práctica las actividades lúdicas no parecieron agradarles mucho.

En particular, el hecho que la última parte de la sesión, (normalmente la última media hora en un tiempo total de dos horas y media seguidas), fuese dedicado a juegos que los niños proponían y elegían, no agradaba ni a los maestros, ni a la directora. Los maestros no conocían los juegos de los niños, ni tampoco querían participar en ellos. Eran juegos que pertenecían al "tiempo libre", al recreo o a la calle, pero no a la actividad escolar.

Recuerdo que jugar 15 minutos al fútbol durante el horario de clases, unos días más adelante, fue demasiado: la directora me llamó para preguntarme "qué actividad estaban haciendo ahora los niños." Le contesté que estaban jugando al fútbol porque era el juego que habían elegido. Me dijo que estos tipos de actividades ellos las dejaban para el recreo.

Pero para mí jugar con ellos era fundamental: el hecho de compartir con los niños sus juegos espontáneos me permitía conocerlos realmente: si en el aula eran tímidos y no se soltaban a expresar lo que pensaban, (con la excepción de Marcelo, que siempre decía lo que pensaba), en los juegos la comunicación era más inmediata y más fluida, tanto la verbal como la no verbal. Los niños se permitían opinar, estar en desacuerdo, pedir hacer lo que deseaban, quejarse, expresar enojo, tristeza, alegría, afecto. En fin, creo que se sentían más libres, menos cohibidos.

Una de las cosas que me impactó mucho al entrar a la escuelita de San Andrés fue la gran, - y ahora creo, aparente -, tranquilidad de los niños. Eran "dóciles". Los maestros no levantaban la voz porque había orden y silencio. Los niños siempre hacían lo que se les pedía. La mínima confusión que, a veces, dejados solos por los maestros, ellos producían, no era absolutamente nada comparada con la fuerte confusión y el gran alboroto que me había encontrado en Buenos Aires el año anterior. Todos hablaban en voz baja o muy baja, algunos preferían no hablar mucho. No se quejaban, no se negaban a hacer la tarea que el maestro asignaba.

Claro, apenas llegué, me quedé bastante fascinada con la situación: todo me pareció muy armónico, los maestros muy amables, los niños tranquilos y dispuestos a trabajar.

²⁸⁰ El proyecto se llamaba: *Dibujando caminos*. De educando a educador, ver el Capítulo I.

Creo que el cuarto día empecé a darme cuenta de que la armonía no era real, que a los niños no se les permitían expresar lo que verdaderamente pensaban y que no estaban acostumbrados a tener la libertad de opinar, de elegir, de expresarse, de estar en desacuerdo con el maestro.

Creo que tardaron un poco en darse cuenta de que conmigo podían elegir, que los límites eran diferentes y que había que negociarlos, que podíamos discutir sobre lo que haríamos en la próxima sesión, que podían proponer cosas que sí serían realizadas, que no tenían por qué esperar a que yo le dijera qué hacer, sino que podían tomar su iniciativa, que no tenían por qué ser evaluados por mí. Y, claro, cuando todo esto empezó a pasar, comenzaron los conflictos, los desacuerdos, las discusiones, la confusión. Y empezó también el diálogo, el respeto mutuo basado no en mi rol de maestra, sino en mi ser persona.

Fue un proceso muy distinto al que viví en Buenos Aires. En el Galpón mi rol de profesora no me otorgaba una autoridad de por sí: los chicos de la escuela no respetaban ni escuchaban a los profesores que no querían. Recuerdo un episodio muy significativo que me contó, en aquel entonces, la profesora de inglés. Ella estaba dando clases cuando, de repente, mientras estaba volteada para escribir en la pizarra, alguien le tocó la espalda. Sucesivamente una chica se le acercó y la golpeó, aunque sin hacerle mucho daño. Todos se rieron. La profesora tenía pegado en su espalda una hoja de papel que decía: ¡Pegáme!²⁸¹

Quizás parece cuento de fantasía, un viejo estereotipo escolar, pero no lo es. Sucedió. En fin, esto por decir que los primeros días que pasé en el Galpón, los chicos me pusieron a prueba, como era su derecho, para saber si verdaderamente me interesaba por ellos. Lograr su silencio en un principio fue muy complicado, y ocupó mucho del tiempo de las sesiones.

En la escuela de maíz esto no pasó. Los niños eran muy callados, al comienzo, y muy tímidos. Yo era la maestra, y por lo tanto tenían que "hacerme caso" y escucharme, como a menudo decían Francisco y Aurelio. Y, efectivamente, así fue: mi rol me aseguraba cierta autoridad. Pero era mi rol, no era yo como persona. Ellos me escuchaban no porque yo tuviera algo interesante que decirles, sino porque así estaban acostumbrados, así se portaban con todos los maestros.

Fue cuando comenzamos a dialogar, a elegir juntos, cuándo me dijeron "esto no quiero hacerlo", cuándo me propusieron "hagamos aquello", cuándo pudimos discutir sobre las actividades, cuándo jugamos juntos, ahí fue cuándo sentí que respetaban mi autoridad como persona, y no solamente respetaban mi rol porque así acostumbraban.

El tema de los límites tiene que ver con todo esto, porque está muy relacionado con la autoridad. En las escuelas descritas por Foucault o por Jackson, los límites están definidos por el maestro y no son negociables. En una educación democrática los límites se construyen en el diálogo permanente entre autoridad y libertad. Para un educando asumir la necesidad de un límite implica un crecimiento ético, como escribió Freire: "El mejor clima pedagógico-democrático es aquel en donde el educando aprende, gracias a su misma práctica, que tanto su curiosidad como su libertad tienen que someterse a unos límites, pero en su permanente ejercicio. Límites de los cuales él se hace responsable éticamente."²⁸²

Definir los límites implica que tanto el educador como el educando se hagan responsables de sus acciones y elecciones y de los efectos que éstas provocan, claramente teniendo en cuenta que no todo efecto es previsible. Los límites se aprenden en la práctica educativa, no en la teoría de los discursos. Quizás también se aprenden con los castigos, pero es un tipo de aprendizaje que no lleva consigo un crecimiento ético. Definir los límites democráticamente no es nada fácil para la autoridad, es un gran desafío, siempre citando a Freire: "El gran asunto que se pone al educador o a la educadora de orientación democrática, es cómo trabajar para hacer que la libertad reconozca éticamente la necesidad del límite"²⁸³

²⁸¹ "Pegáme", como acostumbran decir en Buenos Aires.

²⁸² Paulo Freire, *Pedagogía dell'autonomia*, op. cit., p.68.

²⁸³ Ivi, p.84.

Una autoridad que impone los límites con un sistema de premios y castigos, amparada por una institución como la escuela, puede tener la ilusión de la seguridad y del dominio. De repente cambiar, aceptar el desafío con la libertad de los educandos puede dar miedo a perder el control de la situación, así como lo decían las profesoras de la escuela en Buenos Aires.²⁸⁴ Pero la verdadera seguridad del educador democrático, nuevamente citando a Freire, "es la seguridad que se expresa en la firmeza con la que decide, con la que respeta la libertad, con la que pone en discusión sus mismas posiciones, con la que acepta reexaminarse."²⁸⁵

Los límites en la escuela de maíz y en el Galpón no estaban definidos con la participación los niños, no estaban puestos en discusión, ni analizados ni, creo, siempre comprendidos por los que tenían que respetarlos.

Los límites eran una imposición que venía del maestro, de la directora, de la escuela en general. Por supuesto que hay límites que no se pueden trasgredir, los que van más allá del respeto al otro. Pero muy a menudo un "esto no me gusta" o "esto no quiero hacerlo", el maestro lo toma como una falta de respeto hacia él mismo, quizás hacia la "misión" educativa de la escuela, sin intentar entender por qué un niño no quiere o no puede hacer cierta tarea, cuál es su dificultad, qué piensa al respeto, qué siente.

Creo que el trabajo sobre los límites, en término de su definición ética desde el diálogo, es una tarea muy difícil para un educador, pero ciertamente es una tarea necesaria, tanto para él como para el educando.

Soltarse

6 de septiembre de 2010

Sexto grado

Hoy nos encontramos y, antes que nada, preparamos el espacio del aula. Una vez que estuvimos sentados en círculo, recordamos lo que había pasado en el encuentro del viernes, especialmente la parte relativa al conflicto, y leímos el diario. Propuse dedicar más tiempo y más cuidado a los momentos de toma de decisión, y volví a decir que la escritura del diario *no era obligatoria*: sólo quiénes lo deseaban habían escrito.

De hecho, pienso que en este punto tuvimos un malentendido con los maestros, ya que creo que muchos niños escribieron en los días anteriores nada más porque fue considerada como una tarea obligatoria, mientras que se trata de una participación libre en la escritura de este diario.

Necesitaba aprender los nombres de todos, así que propuse juegos para conocer mejor a los chicos. Jugamos al juego de la pelota con nombres, al monstruo, y también intentamos jugar a otro juego de presentación: parados en círculo, cada uno se coloca en el medio, por turnos, propone un movimiento y lo asocia a su nombre y a una cualidad que empieza con la misma letra de inicio del nombre. Curiosamente, o quizás no,

²⁸⁴ Ver el capítulo III, *De vuelta a casa*, en particular la parte titulada "'¿Qué van a hacer ahora los chicos, o sea, los dejan hacer lo que quieren, y qué van a hacer?'"

²⁸⁵ Ivi, p.73.

exactamente como había pasado en Buenos Aires, los niños se mostraron muy tímidos en este juego.

Luego pregunté a qué juego deseaban jugar, y por unanimidad se eligió el juego de los quemados:

Yara: "Hoy me divertí mucho jugamos el juego de quemados y estuvo muy divertido con todos mis compañeros."

Miguel Ángel: "Jugamos a los quemados y eso es todo adiós."

Itzel: "Hoy Fue muy dibertido nos plesentamos aparte jugamos a pasarnos la pelota y mencanta y luego alos quemados."

Anónimo: "Hoy me la pasé muy bien y espero que volviera a venir."

Karyme: "Hoy es otro día que vino la maestra Erica, jugamos muy divertidos y de nuevo lo escribo aquí es todo."

El día de hoy fue tranquilo, en el sentido de que, como escribe Edna, no hubo peleas:

Edna: "Hoy me divertí tambien hoy no se pelio nadie Creo que es todo a y se acerca la despedida yo no quiero que se balla la maestra."

El grupo se organizó autónomamente para el juego de los quemados, y también supo organizar los tiempos necesarios para llevar a cabo las otras actividades del día: ya eran la nueve y diez, y nos faltaba todavía empezar a hablar del tema de la contaminación y ponernos de acuerdo para el calendario de las próximas dos semanas. Los niños propusieron que el juego durara veinte minutos, y que después nos dedicáramos a las demás actividades: me pareció una buena propuesta.

El tiempo de juego se terminó, y volvimos a entrar al aula. Después de haber definido el calendario, pedí que se dividieran en pequeños grupos. Se formaron cuatro grupos de cinco integrantes cada uno: el primer grupo se formó rápidamente, mientras que los demás tardaron bastante: los niños se quedaron detenidos, sentados y en silencio, como si no pudieran elegir a sus compañeros de trabajo. Alguien me pidió formar los grupos, pero me negué, ya que creo que es importante que logren elegir por ellos mismos.

Francisco: "Hoy jugamos a los quemados e hicimos equipos para darle la clase a los de quinto de la contaminación."

El tema de la contaminación es un tema muy amplio, así que en un primer momento fue difícil encontrar una forma de abordarlo, pero luego surgieron varias propuestas.

En particular, un grupo propuso ir a visitar "las pocitas", un lugar por donde pasa un río, hay pozas de agua, una cruz, una virgen y unas piletas²⁸⁶ que antiguamente eran utilizadas por las mujeres para lavar la ropa, cuando todavía el agua no llegaba a las casas. Es un lugar hermoso pero que, como dicen los niños, está contaminado, porque hay basura y el agua también está sucia. Quedamos de acuerdo en ir el miércoles a visitar el lugar, para tomar fotos y limpiar. Los mismos niños pidieron autorización a la directora, que nos dio permiso con la condición de que unos papás nos acompañaran. Otro grupo propuso la visión de la película de Los Simpsons²⁸⁷, especialmente la parte que habla de la contaminación del lago en la ciudad de Springfield.

²⁸⁶ *Piletas*: tinas.

²⁸⁷ Matt Groening, *Los Simpsons, la película*, Estados Unidos, 2007.

Otro grupo más dijo que prepararía un pequeño video sobre el tema, para compartir con todos los demás.

Propuse poner atención en el reciclaje, por lo tanto invité a los niños a que trajeran, en el próximo encuentro, basura de distintos materiales, (plástico, vidrio, cartón, aluminio, orgánico, etc.), para familiarizarnos con la división de la basura.

Hoy fue más difícil conseguir silencio: los niños hablaban mucho más que en los dos encuentros anteriores, y les costaba trabajo hacer silencio solos, de hecho, en un par de ocasiones, hubo bastante confusión, por lo cual intenté utilizar el juego de las dos palabras, Yamamey y Camagüey, que sí fue útil en el momento de pedir silencio, y también lo tomamos como un juego, por lo tanto repetimos varias veces las dos palabras variando la entonación, la intención, el ritmo y el volumen.

José Antonio: "Hoy jugamos a los quemados y cada vez que la maestra decía Yamamey nosotros decíamos Camagüey... fue muy divertido, me divertí mucho, espero que nos veamos seguido, bueno, adiós."

Mi percepción del encuentro de hoy fue que los niños, a pesar de que fueron muy tímidos en el juego de la presentación, están empezando como a "soltarse": a comentar más, a compartir su opinión, a ofrecer más propuestas para trabajar.

Amasar dinosaurios

7 de septiembre de 2010

Quinto Grado

En el encuentro de hoy sentía, más que otra cosa, la urgencia y la necesidad de hablar sobre el conflicto del viernes pasado.

Para hacerlo, leí en voz alta las partes del diario que hablaban de este tema: los niños sí sentían que no habían podido elegir, y que las niñas eran las únicas que habían elegido. Luego propuse retomar la discusión junto con sexto grado el día viernes: nos tomaríamos el tiempo adecuado para hablar tranquilamente entre todos, y para tomar decisiones con más calma.

Durante la discusión, la mayoría del grupo dijo que no les gustaba juntarse con el grupo de sexto grado, porque luego aparecían problemas: respondí que de esto también hablaríamos el viernes, junto con los demás, y que creía que era posible juntarse, jugar y realizar actividades sin llegar a pelearse.

Otro tema de discusión fue el diario: volví a recordar que su escritura no era obligatoria, y que no era para una evaluación: sus diarios me servían para poder escribir sus voces en el diario que les entregaba en cada encuentro, y para intentar entender cómo viven y sienten nuestras sesiones. Muchos dijeron que no les gustaba escribir, en particular que estaban algo cansados de escribir diarios, porque el año pasado tuvieron que escribir uno para el antiguo maestro, y este año también, ya que aconteció que después de mi propuesta de escribir un diario, el maestro Francisco les había pedido que escribiesen una página cada día.

Luego empezamos la actividad: maquetas de dinosaurios, propuesta que había sido de Marcelo en el encuentro anterior. Para realizar los pequeños dinosaurios, preparamos una masa hecha con sal, agua y harina:

Anónimo: "Llegamos al salón y la maestra nos dio un diario de lo que hicimos antes después hicimos un trabajo de los dinosaurios hacer muñecos de sal con harina y agua al final salimos al recreo."

Daniela: "A mí me gustó porque hicimos animales no solo animales dinosaurios a mí me gustó muchísimo."

Marcelo: "Hoy martes sí me gustó, porque hicimos reptiles como un dinosaurio, un cocodrilo, y para hacerlos usamos harina y sal lo hicimos y lo pusimos en una mesa y encontramos una lagartija muerta."

Anónimo: "Hoy martes me gustó porque trabajamos con masa."

Anónimo: "Hoy la clase empezó muy bien y hicimos dinosaurios con harina sal y agua fue divertido y al final la clase terminó bien."

Para elegir cuál dinosaurio representar, los niños podían consultar un libro que trajo Javier, en el cual aparecían varios tipos de dinosaurios, y además la computadora con la pizarra electrónica para navegar en Enciclomedia²⁸⁸.

Los niños se dividieron en dos grupos, y cada grupo preparó su masa para modelar utilizando una parte de harina y dos partes de sal, más el agua que fuera necesaria. Después de mucho amasar, la masa estaba suficientemente blanda y elástica para ser modelada con las manos: los grupos empezaron a elegir sus dinosaurios y a plasmarlos. Ambos grupos trabajaron durante mucho tiempo, experimentando construir varios tipos de dinosaurios, ayudándose y confrontándose entre todos, encontrando distintas formas de realización, también utilizando frijoles negros y palitos de madera.

El proceso de construcción duró mucho tiempo, casi dos horas: fue un tiempo muy tranquilo y, al mismo tiempo, muy activo. Al final los niños realizaron dinosaurios muy parecidos a los dibujos encontrados en el libro y en Enciclomedia, con atención y cuidado en los detalles. Había: dos cocodrilos, un brontosaurio, un triceratopo, un spinosaurio, un cryptoclidus, un plesiosauro y un apatosaurio bebé.

Al final de la actividad, todos contribuyeron a lavar las mesas y el piso:

Ebimael: "Hoy llegamos a la escuela nos metimos al salón vino la maestra Erica hicimos dinosaurios después quedaron bien sucias las mesas las lavamos y ahora estamos haciendo nuestros diarios."

Jaime: "Hoy martes me agrado el día por que hicimos dinosaurios con harina sal y agua como las mesas estaban sucias las fuimos a lavar a fuera cuando acabamos las metimos hicimos un diario."

En Enciclomedia, con el maestro Francisco, pudimos ver las eras geológicas, prestando particular atención a las eras en las cuales aparecían los dinosaurios realizados, y

²⁸⁸ *Enciclomedia* es un sistema de e-learning que está compuesto por distintos elementos: un ordenador, una pizarra electrónica, un proyector y un portal disponible en el Internet que el profesor y los alumnos pueden utilizar para las actividades curriculares.
<http://www.encyclomedia.edu.mx/>

también unos breves videos a propósito del origen de la vida sobre la tierra hasta la desaparición de los dinosaurios y la llegada de los mamíferos. Al final, antes de despedirnos, pedí que cada uno, solo o en grupo, como lo prefería, investigara sobre su dinosaurio para presentarlo a los demás:

María: "Ami megusto por que la maestra nos puso a dibujar unos dinosaurios y isimos con arina y sal y los rebovimos y armamos los dinosaurios acabamos y nos dijo la maestra que ibamos a investigar el dinosaurio me gusto mucho."

Me sorprendí y me quedé muy contenta al ver que todos lo niños escribieron el diario del día de hoy: cuando había habido diferencias sobre este asunto, y cuando la vez anterior la escritura del diario no había sido voluntaria ni, me imagino, particularmente agradable, no me esperaba que todos participaran. Gracias.

Quizás, justamente porque los niños tenían la libertad de no escribir, lo hicieron. Porque sintieron que no les estaba pidiendo un trabajo para evaluarlos, sino porque era una forma de narrarnos colectivamente; porque era una posibilidad de ser parte del diario; porque era un espacio en el que podían expresarse sinceramente.

Reciclaje

8 de septiembre de 2010

Sexto grado

Hoy, lamentablemente, amaneció lloviendo, por lo cual no pudimos ir a "las pocitas." La mayoría del grupo se dio cuenta de que no podíamos ir por el clima y, aunque hubo algunos que seguían pidiendo ir no obstante la lluvia y el lodo, al final estuvimos de acuerdo en que no nos era posible.

Un grupo había preparado un power point sobre la contaminación, pero no fue posible verlo porque la computadora no consiguió leer el disco.

Vimos una parte de la película de *Los Simpsons* que habla de la contaminación de un lago y de sus consecuencias, hasta el momento en que la mayoría del grupo estuvo de acuerdo en realizar otras actividades.

Anónimo: "Hoy me divertí un poco de mucho me gusto ver la peli y no quería que la quitaran."

Francisco: "Hoy jugamos y vimos una película la de los simson y jugamos a los quemados."

Dulce: "El día de hoy me divertí muy poco porque estábamos viendo una película primero me gusto pero después ya no después paramos la película y jugamos con la basura que la teníamos que poner donde correspondía y más tarde salimos a jugar a los quemados."

Luego propuse jugar al juego de reciclaje. Cada grupo había traído algo de basura de varios materiales. Despegué todo por el piso, cerca de cuatro tachos de basura: el

juego consistía en separar los varios materiales lo más rápidamente posible, y sin equivocarse. Los tachos de basura no traían escrito el nombre del material, cada equipo tenía que ponerse de acuerdo para definirlos. Ganaba el equipo que realizaba la división de la basura en el menor tiempo posible, y pactamos que cuando un grupo se equivocara en la división, se le añadirían cinco segundos al tiempo efectivamente empleado.

El juego se realizó en una forma muy animada. El control de la división se realizaba con la participación de todos los equipos que controlaban la correcta separación del material en los tachos. Todos los equipos cometieron un error, así que a todos se le sumaron 5 segundos al tiempo empleado.

Pero hubo un momento de conflicto: el último grupo no quería aceptar la penalización, y sostenía no haber cometido ningún error. Lo que me extrañó mucho fue que este grupo no estaba presente en el momento del control: no se acercó para ver si se había equivocado en algo, por lo tanto les pregunté cómo podían sostener no haber cometido ningún error si no estaban presentes en el momento del control.

Los otros grupos, que sí estaban presentes, explicaron la motivación de la penalización: tres popotes²⁸⁹ se habían quedado en el piso. Añadimos los cinco segundos: el último equipo ganó de todas formas, ya que había empleado el menor tiempo.

Anónimo: "Hola hoy jugamos al reciclaje y a los quemados."

Anónimo: "Hoy me divertí mucho jugamos a reciclar basura ecepto por el equipo tramposo y despues jugamos a los quemados lo cual fue muy divertido, me divertí mucho espero maestra Erica que nos veamos mas seguido."

Itzel: "Hoy fue un dia muy bonito jugamos aresiclar a parte ivamos air a las positas"

También hubo un equipo que vivió problemas en su organización interna:

Anónimo: "Hoy fue un dia malo para mi las que estan zen mi equipo ya no me quieren en su equipo háunque no me digan nada ademas alguien en un momento que yo no estaba rompio las hojas de mi carpeta."

Sucesivamente decidimos jugar a los quemados, y salimos al patio: también hubo momentos de conflicto, ya que cada equipo culpaba el otro de hacer trampa.

Yara: "Hoy me dibreti muchos y abia un equipo tramposo cuando estabamos jugando alos quemados."

Esmeralda: "Hoy jugamos a los quemados pero se estaban peleando por que se salian de la línea Roja pero me divertí."

Anónimo: "Hoy vino la maestra Erica, y me divertí muxo, ecepto por dos grupos, hubo muxos problemas, es todo."

Anónimo: "Hoy me divertí mucho exepto por un equipo que era tramposo bueno eso es todo creo. Adios."

²⁸⁹ *Popote*: pajita.

Alguien que prefirió permanecer anónimo, afirma que el problema de hacer trampa se dio en ambos equipos, y que una solución sería llevarse mejor y no pelearse tanto:

Anónimo: "Hoy me divertí muy poco por que el otro equipo se noja que no salimos de la raya y ellos también lo hacen y yo propongo que todos nos llevemos un poco más bien y ya no pelemos mucho.

Al final, poco antes de terminar, Evelyne propuso cambiar los límites del campo de juego, para que fueran más claros, para no seguir haciendo trampa: me pareció una buena idea, y le pediré a Evelyne que haga su propuesta al grupo en la próxima sesión. Pienso que será útil y necesario, en nuestro próximo encuentro, intentar hablar sobre los conflictos de hoy para buscar posibles soluciones entre todos, para que "*nos llevemos un poco más bien*", como lo dijo un anónimo escritor del diario.

Juegos y dinosaurios

9 de septiembre de 2010

Quinto grado

Para empezar el encuentro de hoy, nos sentamos en círculo y leímos el diario. Javier había traído la película *Dinosaurios*²⁹⁰, y yo *Fantasía*²⁹¹, en la parte en que aparece el origen de la vida hasta la extinción de los dinosaurios. Acordamos ver partes de ambas películas.

Alan: "Hoy la maestra nos leyo un diario luego jugamos un juego el de la gallina ciega despues vimos un cacho de una pelicula de dinosaurios."

Anónimo: "Hoy empesamos el día con la maestra Erica lellendo el diario des pues estuvimos jugando a la galli siega des pues estuvimos guguango a pin pon pololin despues bimos un corto de dinosaurios des pues bimos una pelicula que sellama dinosaurios."

Anónimo: "Hoy juevez gugamos a la gallinita siega tambie bimos una pelicula se mama aladar."

Anónimo: "Hoy me gusto porque vimos una película y travajamos jugamos."

Anónimo: "Hoy jueves trabajamos con la maestra Erica y bimos una pelicula de aladar y un dinosaurio que se llamava aladar y después jugamos con un juego muy divertido."

²⁹⁰ Walt Disney, *Dinosaurios*, Estados Unidos, 2000.

²⁹¹ Walt Disney, *Fantasía*, Estados Unidos, 1940.

Jaime: "Hoy jueves empezamos la clase con la maestra Erica vimos una película de dinosaurios pero como nos aburrimos pusimos otra igual de dinosaurio que era de Javier y ahorita estoy haciendo mi diario."

Ebimael: "Hoy jueves primero leímos el diario después vimos un corto de 10 min. vimos la película de Javier y ahora vamos a hacer el diario."

Daniela: "Hoy vimos muchas cosas primero la maestra Erica quiso que nos sentáramos en el piso nos sentábamos jugamos pif Puf Paf y una película."

Anónimo: "Hoy jueves me gustó por que vimos muchas cosas primero la maestra Erica nos dio un papel de su diario de ella leímos y jugamos y vimos un círculo y vimos una película de dinosaurio."

Anónimo: "Hoy me gustó mucho la clase y vimos una película."

Entre una película y otra, acordamos con los niños el calendario de los próximos días, jugamos a la gallina ciega y repasamos el verbo *hacer*, ya que es un verbo que casi todos suelen escribir en una forma incorrecta en sus diarios.

Los dinosaurios realizados por los niños hace un par de días todavía no se habían secado: la aulas son muy húmedas, y esto hizo que los dinosaurios se derritieran un poco y así se deformaran. Ofrecí entonces llevarme a los dinosaurios para ponerlos a cocinar en el horno, de lo contrario se deformarían completamente. Los niños aceptaron, y me ayudaron a disponer los pequeños dinosaurios en una caja de cartón. Terminamos, como siempre, con un *Dassa*.

El oráculo

10 de septiembre de 2010

Quinto y Sexto grado

Me había quedado claro que a ninguno de los dos grupos le agradaba juntarse: por esta razón, en la primera parte de la mañana propuse algunos juegos con la intención de favorecer la unión entre ellos.

El primer juego fue una caminata por el aula. Después de un ratito pedí que, al cruzar a otra persona, se miraran a los ojos. Luego que se dieran la mano, como para presentarse. Y, al final, que se abrazaran. Este juego despertó en el grupo mucha timidez y vergüenza: el momento de abrazarse fue el más difícil, los abrazos eran fríos, los niños tenían dificultad en acercarse al otro para abrazarlo.

Otro juego consistía, simplemente, en masajear a otra persona: divididos en pareja, pedí cuidar del otro ofreciéndole un masaje. Empezamos por la espalda, luego los brazos, la manos, la cabeza y la cara. También en esta ocasión el contacto con el otro resultó difícil para todos, y especialmente la parte en que pedí masajear la cara: muy pocos se atrevieron.

Luego jugamos al oráculo: había preparado treintitres papelitos, cada uno con un haiku escrito por Mario Benedetti. El oráculo consiste en hacer una pregunta en voz alta, agarrar un papelito y leerlo: desde luego que el poema no da una respuesta directa a la pregunta, sino que ofrece una frase muy breve para interpretar y reflexionar. Las preguntas fueron de las más variadas, por ejemplo: ¿Seré boxeador? ¿Seré futbolista? ¿Seré feliz? ¿Tendré un auto? ¿Llegaré a la luna? ¿Seré médico? ¿Terminaré una carrera? ¿Viajaré por todo el mundo? ¿Seré rico? ¿Seré luchador? Algunos no querían expresar su pregunta en voz alta, porque decían que los demás se burlarían. Muchos contestaron que no era verdad, que nadie lo haría jamás. Me extrañó mucho esta respuesta, porque hace un ratito muchos se habían burlado de Elías que había expresado su pregunta en voz alta: les recordé este hecho, y dije que si efectivamente había personas burlándose, una persona tenía todo el derecho de callarse y guardar su pregunta, ya que para expresarnos necesitamos de un ambiente acogedor, no de un ambiente en donde no valoren nuestros sueños. Al final Celine tuvo la valentía de expresar su pregunta en voz alta: *¿Seré feliz?* y nadie se burló de ella. Los poemas resultaron muy complicados, pero poco a poco fuimos proponiendo posibles interpretaciones.

Anónimo: "Hoy jugamos a decir una pregunta y teníamos que agarrar un papel y hay decia si si o no lo ivamos a cumplir nuestro sueño despues hacec unos equipos y la maestra erica nos daba un liston a los que elegian y eyos no los daban pero la verdad no me la pase bien."

Anónimo: "Hoy me divertí un poco solo con el juego del Oráculo pero con los demas juegos no por problemas."

Anónimo: "hoy enbesamos el dia conla maestra erica jugando al oraculo que se trata de aserse una preguntas como sialgundis bere la luna sacas el papel lo les idicelarespues despues estuvimos juganso Futbol."

Anónimo: "Hoy me entere de mi oraculo e ise un monton de cosas que me gustaron."

Cuando terminamos con el oráculo, casi todos los niños estaban muy ansiosos por jugar al fútbol, (lo cual había sido origen de un conflicto la semana pasada), mientras que las niñas deseaban hacer otras actividades. Propuse entonces, por un breve tiempo, dividir el grupo en dos partes y luego reunirnos para jugar a las atrapadas como habíamos pactado el viernes pasado.

Los niños jugaron entonces al fútbol, mientras que las niñas jugaron a pif, puf, paf! y vieron un power point sobre la contaminación hecho por un pequeño grupo.

Anónimo: "Hoy me gusto la clase despues fue un desastre completo bueno primero jugamos cosas muy divertidas pero los demas juegos no."

Anónimo: "Hoy me gustó porque hicimos muchas cosas."

Francisco: "Primero jugamos futbol y luego a las atrapada"

Anónimo: "Hoy nos juntamos con quinto y sexto y jugamos futbol y a las atrapadas."

Edna: "Hoy descibrí un juego nuevo estuvo divertido creo que es toda."

Anónimo: "Hoy jugamos con las niñas y niños de 5° me divertí mucho, Jugamos al fut bol y a las atrapadas aunque las niñas quisieran jugar otra cosa, bueno gracias por todo."

Anónimo: "Hoy viernes trabajamos con la maestra erica y Primero isimos un sirculo y jugamos a agarrar papelitos y despues jugamos a fut bol y nosotros ganamos y despues jugamos a las atrapadas y eso le isimos."

Anónimo: "Hoy jugamos futbol y muchas cosas más"

Después jugamos a las atrapadas: de momento que el viernes anterior uno de los problemas había sido la división entre niños y niñas en este juego, había traído quince listones azules y quince listones rojos. Cada uno podía colocar su listón en el elástico de los pantalones, de modo de que estuviera colgado afuera: era como una colita. El equipo que lograba atrapar todas las colitas del otro equipo, ganaba.

El juego entonces empezó, pero muchos no respetaban las reglas: se escondían, salían del campo de juego, ataban el listón a los pantalones, lo escondían bajo la playera²⁹² o lo protegían con las manos. Muchos se quejaban y venían a pedirme que hiciera algo, a veces los mismos que a su vez habían hecho trampas.

Pedí entonces silencio, recordé las reglas y pedí no hacer trampas, sino jugar correctamente para divertirnos: de otra forma, quedaba claro que teníamos un problema con este asunto, y entraríamos al salón para hablar.

María: "Hoy viernes me gusto por la maestra nos saco al salón a jugar con los niños de sexto los niños jugaron futbol y las niñas quisieron ver un video y no agarro entramos y los niños acabaron su tiempo y jugamos a las corretiadas y ubo peito y entramos pero me gusto."

Jaime: "Hoy viernes la maestra Erica nos junto con 6° jugamos a los atapadas y otro hacian trampo, nos metieron al salon e hicimos nuestro diario."

Itzel: "Hoy Fue undia muy aburrido no jugamos anada solo puro pelear."

Anónimo: "Hoy jugamos con el grado de 5° y 6°, pero por desgracia hubo problemas, y eso no me gusto."

Anónimo: "Hoy viernes con la maestra erica isimos un circulo despues jugamo a las atrapadas y por culpa de XXXX²⁹³ nos metimos y asta ahora estamos asiendo el diario."

Anónimo: "Hoy empeso la clase con la maestra Erica muy bien pero termino mal."

Celine: "Hoy primero jugamos agarrar un papelito pero no divertí muchos en las atrapadas por que los rojos se salieron de la raya amarilla y nosotros ya no quiero que pase eso."

²⁹² *Playera*: camiseta.

²⁹³ Aquí aparecía el nombre de alguien, pero decidí quitarlo porque me parecía demasiado fuerte dejarlo escrito en un diario que todos leían, además la persona que lo escribió decidió permanecer anónima. Con respeto a eso, dije al grupo que cuando había algún problema por alguna razón con una persona en particular, lo podíamos tratar abiertamente con aquella persona, con o sin la mediación del maestro, pero comunicarlo en esta forma no caminaba en la dirección de un diálogo.

Yara: "hoy me divertí mucho pero estamos jugando a las atrapadas pero alguien hizo trampa ya no pudimos jugar más."

Después de jugar una vez más a las atrapadas, y de ver que algunos seguían haciendo trampas, pedí entrar al aula y hacer un círculo.

- "¿Para que sirve hacer trampas?" Pregunto.

- "Para nada", me contestan los niños.

- "¿Y entonces por qué hacen trampas? Si no sirve para nada..."

Silencio. Les digo entonces que no quiero que me contesten lo que les enseñaron a contestar a esta pregunta, sino que quiero que me digan lo que verdaderamente piensan.

- "Para ganar" me dicen entonces. Les pregunto qué es lo que van a ganar, de momento que no hay ningún premio.

Marcelo me contesta que en todos los juegos, lo que uno quiere es ganar. Y que cuando dicen que no importa porque "*sólo es un juego*", es mentira, porque lo que todos quieren es ganar.

Creo que Marcelo tiene mucha razón, y que explicó muy bien la situación: en un juego competitivo, no se trata de jugar por jugar, se trata de jugar para ganar. Esto es lo que nos han enseñado, lo que vemos en muchos juegos, y especialmente este año en el mundial de fútbol.

Les dije que, muchas veces, los que hacen trampas, en la vida, ganan, y esto hay que reconocerlo: si hacer trampas no sirviera para nada, nadie lo haría. El problema es que efectivamente, por muchísima gente, hacer trampas les da resultado.

También les dije que, para mí, el no hacer trampas, no sólo en el juego, sino en general, en la vida, es una cuestión de *coherencia*, y que creo que la coherencia es un valor.

Pregunto qué es la coherencia: nadie lo sabe. Contesto entonces que ser coherentes significa decir lo que uno hace, y hacer lo que uno dice. Si decimos que no vamos a hacer trampas y las hacemos, estamos siendo incoherentes. Si decimos que queremos a alguien, y nos burlamos de él, o de ella, también estamos siendo incoherentes.

La coherencia como valor, y como valor necesario a la democracia, en las palabras de Paulo Freire: "*Realmente es difícil hacer democracia. Es que la democracia, como cualquier sueño, no se hace con palabras descarnadas y sí con la reflexión y con la práctica. No es lo que digo lo que dice que soy un demócrata o que nos soy racista o machista, sino lo que hago. Es preciso que lo que hago no contradiga lo que digo. Es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo.*"²⁹⁴

Quizás poner en un diario escrito junto con unos niños de diez, once años, una cita de Freire puede parecer algo no adecuado.

Pero... ¿por qué no?

Cuando redacté esta parte del diario, se me ocurrió que Freire escribió bastante sobre el asunto de la coherencia y me parece que, sin bien no escribe "fácil", sí escribe con la intención de ser entendido por quien lo lee. Como él mismo lo dice, tiene una forma de escritura oral²⁹⁵ que, creo, al retomar el asunto que trata varias veces con distintos matices y repitiendo palabras, pero sin ser redundante, favorece la comprensión. Además, su escritura es como un diálogo continuo con el lector.

En fin, por estas razones, y también porque poner una cita de Freire me ofrecía la posibilidad de explicarla y de hablar de él en la próxima sesión durante la lectura del diario, decidí incluirla.

²⁹⁴ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.101.

²⁹⁵ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía dell'autonomia*, op. cit., p.13.

Por la tarde

13 de septiembre de 2010

Sexto Grado

Hoy fui a la escuela por la tarde, ya que la Directora me pidió un cambio de horario: por la mañana los niños necesitaban seguir con las materias curriculares.

Las actividades por la tarde empezaban a las trece horas, pero todavía faltaban maestros para el turno de la tarde, por lo cual los niños estaban solos.

Hicimos un círculo y leímos partes del diario de los encuentros anteriores, especialmente para recordar la discusión que tuvimos con respeto a hacer trampas en los juegos.

El viernes anterior, los niños habían demostrado dificultad en tener un contacto físico con el otro, especialmente si se trataba de una pareja niño y niña: propuse entonces dos actividades que necesitaban de un contacto físico: los masajes y la campana.

En los masajes todos participaron, aunque con mucha timidez.

En el juego de la campana, la persona en el medio se deja balancear suavemente con los ojos cerrados por los demás que lo tocan con mucho cuidado y cariño. Si el juego se realiza correctamente, la sensación del que está en el medio es muy placentera. Miguel Ángel fue el primero en ponerse al medio, y confió mucho en sus compañeros, que lo cuidaron y no lo dejaron caer, pero se notaba que el contacto físico seguía generando mucha timidez y vergüenza en el grupo. No todos participaron: la participación a las actividades siempre es libre, pero existe la regla de que quien no participa observa y no molesta a los demás que están desarrollando una actividad. Hasta el día de hoy esta regla siempre había sido respetada, pero hoy sí hubo confusión por parte de quienes no estaban participando a la campana.

Pedí entonces hacer un círculo: hablamos sobre el tema de la vergüenza y de la confusión que se había generado, sobre el hecho de sobrepasar límites. El diálogo se desarrolló en un clima de mucho silencio, pero fue difícil hablar, ya que el tema resultó causar mucha timidez entre todos los niños y niñas.

Decidimos utilizar el tiempo que nos quedaba para jugar a los congelados, y esta vez todos respetaron las reglas.

Nos despedimos con un *Dassa*.

En este día, y en el sucesivo, faltan los diarios de los niños y niñas.

Faltan porque con el poco tiempo que tuvimos, una hora en lugar de dos horas y media, no fue posible encontrar el momento adecuado para sentarnos tranquilamente a escribir.

Quinto y sexto grado

Hoy es el último día. La verdad no hubiera querido despedirnos tan pronto, pero la situación no era favorable para continuar, y decidí irme.

Fue lindo estar con ustedes, aunque fue un encuentro que siento como fugaz.

Entré al aula. Los niños estaban contentos, porque sabían que tendríamos un momento de fiesta juntos, pero por otro lado me pedían que retrasara mi avión.

Puesto que no teníamos mucho tiempo, una de las prioridades fue organizarnos lo mejor posible para lograr hacer todo lo que nos habíamos propuesto.

Rápidamente el espacio fue preparado y el piso fue barrido.

En círculo, de pie, - porque en el grupo había excitación y los niños prefirieron no sentarse -, recordamos todo el itinerario recorrido desde el primer día hasta hoy, y acordamos la organización de la sesión.

Antes que nada nos intercambiamos los regalos, cada uno a la persona que le había tocado en el sorteo de los papelitos unos días atrás. En un principio todos parecían muy tímidos, y no se atrevían a ir a buscar el regalo que tenía guardado en sus mochilas. Los alenté a que se intercambiaran los regalos: era un momento de fiesta, y estaba segura de que todos serían bonitos y pensados para la persona a quien estaban dirigidos.

Yo no tenía pareja para hacer un regalo, pero igualmente, Evelyne se me acercó y tímidamente me regaló una rosa de color rojo, muy linda. *Gracias.*

Luego entregué a los niños mi regalo: flanes, música y globos.

Le había encargado a una señora del pueblo, la abuela de Marcelo, que me preparara unos flanes para los niños y los maestros.

Nos sentamos en el suelo para comer, en círculo: había mucho silencio, todos estaban entretenidos degustando su postre. (La señora, que fue cocinera de la escuela el año pasado, me había dicho que los flanes eran los favoritos de los niños).

Pregunté si querían escuchar un cuento mientras comían: desde luego que sí.

Conté entonces la historia de *Barba Azul* en la versión de Ascanio Celestini en su libro *Cecafumo*.²⁹⁶ Era un cuento que los niños desconocían, y la versión de Celestini tiene

²⁹⁶ Ascanio Celestini, *Cecafumo, storie da leggere ad alta voce*, Donizelli, Roma, 2002.

En esta versión, Barba Azul se casa, una tras otra, con tres hermanas de una familia pobre, Rosa, Viola y Margherita. Cada una de ellas lleva en el pelo la flor que corresponde a su nombre, así que cuando Rosa abre la puerta prohibida del infierno, su rosa se quema, y lo mismo acontece con Viola. Barba Azul, regresando de sus viajes, se da cuenta si la esposa desobedeció a su orden de no abrir la puerta mirando a la flor quemada. Con Margherita esto no pasa, simplemente porque ella se quita la flor para ponerla en un florero con agua. Barba Azul regresa de su viaje y se alegra creyendo que la esposa le obedeció.

Margherita es la menor de las tres hermanas, y es la más lista, por lo tanto se aprovecha del buen humor del diablo para pedirle un favor: que lleve su ropa sucia, guardada en un gran bolso, a su madre, para que la lave, porque nadie lava tan bien como ella. Naturalmente en el bolso no hay ropa sucia, sino que está la hermana Rosa.

Para evitar que el diablo se entere del engaño, le explica que ella es medio bruja, y que puede ver hasta muy lejos, por lo tanto que si él intentará llevar el bolso a cualquier otro sitio, ella lo verá y le gritará: "¡Te veo, te veo, te veo!". El diablo, después de mucho andar, se siente cansado, así que piensa no continuar y llevar la ropa a que la lave alguien, además el bolso está muy, pero muy pesado, ¿qué clase de ropa tendrá

partes bastante divertidas, no es tan cruenta como otras versiones: los niños se rieron del diablo derrotado por la joven y lista Margherita.

Luego pusimos la música e inflamos los globos. Todos bailaban y golpeaban los globos para que no se cayeran al piso y permanecieran danzando en el aire. Fue un momento de mucha energía y de mucha diversión.

Era la primera vez que ponía música. Y esto porque cuándo había propuesto llevar música para utilizar en los juegos de teatro y, quizás, para bailar, los niños me habían contestado que no querían porque no les gustaba bailar. Viéndolos ahora, moviéndose y riéndose, disfrutando de la música y del baile, queriendo aumentar a cada rato el volumen de la música, me parece muy extraño su rechazo de mi propuesta en la segunda sesión.

Cuando, unos días más tarde, comenté este hecho a mi tutora Norma, ella me explicó que los niños tenía previsto, sobretudo en esta época de festejos para el Bicentenario de la Independencia, aprender unos bailes típicos para mostrarlos a sus padres en la fiesta escolar. Norma dijo que quizás ellos, a mi proposición de escuchar música y bailar, habían asociado automáticamente la idea de una clase de bailes folklóricos.

En fin, no puedo realmente saber si el rechazo de los niños fue debido a esta o a otra razón, pero creo que lo que puedo aprender de este hecho es que tendría que haber indagado el por qué los niños rechazaron la música y el baile la primera vez que se los propuse.

Pensé que fuese un rechazo relacionado a su timidez, y quizás fue así, pero ahora que teníamos más confianza y menos vergüenza, era más fácil soltarse y divertirse bailando.

Después vino el momento de las actividades que cada grado había desarrollado.

Pregunté quienes querían empezar primero. Comenzó el grupo de quinto, el de los dinosaurios: les animé a que hablaran de su trabajo, pero nadie se movía.

Entonces, después de un rato, pedí hacer un círculo, sentarnos en el piso e invité a los niños de quinto a que trajeran al medio sus dinosaurios, ahora pintados con colores brillantes. El grupo explicó a los demás cómo habían realizado la masa para modelar y cómo habían trabajado. Los demás empezaron a hacer preguntas sobre los dinosaurios: cómo se llamaban, dónde y cuándo vivieron, qué comían... Cuando el grupo de quinto no sabía una respuesta podía consultar el libro de Javier donde aparecían todos los dinosaurios con varias informaciones.

Luego tocó al grupo de sexto, que había preparado unos videos: apagamos la luz y los visionamos. Los videos eran sinceramente muy divertidos, y todos se reían. Trataban de la contaminación, pero en una forma peculiar o, por lo menos, una forma que yo no me esperaba. Eran pequeñas historias, cada una con un comienzo y un final. Por ejemplo, en uno se veía un niño que actuaba de borracho y tiraba botellas y otras cosas al suelo, en un jardín. Llegaba otro niño que parecía un superhéroe del medio ambiente y se peleaba con el borracho. En otro, dos niños desparramaban basura por todo el prado y de repente llegaba una niña que los llevaba presos. Otros videos simplemente mostraban lugares sucios o contaminados y niños recogiendo basura para llevarlas a los tachos. En fin, los videos fueron tan divertidos que algunos los vimos dos veces.

dentro? Entonces se detiene y apoya el bolso al suelo con la intención de mirar en él, pero en aquel momento Rosa grita: "¡Te veo, te veo, te veo!" El diablo se asusta, pensando que verdaderamente su esposa es una bruja, y lleva el bolso hasta la casa de su suegra. Margherita utiliza la misma estrategia para Viola y también para sí misma: de esta forma las tres hermanas se salvan del diablo y vuelven a casa.

Cada grupo presentó el trabajo que había realizado, pero no hubo un momento en que un grupo pudo coordinar al otro en la organización de una actividad, de un juego o de un diálogo. Efectivamente, lo que sucedió fue que cada grupo "expuso un tema a sus compañeros", así como acostumbraban hacer a veces en la escuela.

En este punto de la sesión, ya había transcurrido una hora, y no nos quedaba mucho más tiempo. Los niños habían decidido jugar a los quemados.

Pero hubo un problema: por alguna razón, a los niños no les agradaba la formación de los dos equipos que ellos mismos habían hecho, por lo tanto, cuando salimos al patio, muchos se sentaron en el piso diciendo que no querían jugar.

La división se realizó así: dos niños, uno por equipo, elegía a turno todos los demás.

Era un modo de formar a los equipos que los niños utilizaban cada vez que jugábamos, y nunca habían tenido problemas con ello.

Los niños estaban sin ganas de seguir, la situación estaba estancada, así que volvimos al aula. Hablamos del problema: el asunto era que los dos equipos no estaban bien equilibrados, uno era mucho más fuerte que el otro y así no se podía jugar, decían.

La idea de la necesidad de dos equipos que pudieran enfrentarse con cierto "equilibrio" en el juego me gustó mucho, me parece fundamental para poder jugar y divertirse, pero el problema fue que nadie, durante la formación de los equipos, se quejó abiertamente, o dijo que así no podía funcionar, y que había que cambiar las cosas.

Es cierto que esta vez la división fue más complicada y más larga que de costumbre, por cual pregunté ¿Qué pasa, todo bien? pero nadie me contestó directamente.

En fin, por un lado creo que todavía a los niños les cuesta expresar lo que quieren, aunque se les pregunte, pero por otro lado creo que yo hubiera tenido que prestar más atención a la situación y así darme cuenta de lo que estaba pasando.

Por cierto, tener poco tiempo y estar sola, no me ayudó, pero lamentablemente la falta de tiempo y la soledad son dos condiciones con las cuales el educador se tiene que enfrentar a diario en la escuela tal como está pensada.

Al final los niños se quedaron un poco tristes, porque nos quedaba muy poco tiempo juntos y lamentaban no haberse podido organizar para jugar a los quemados.

Propuse entonces un juego que se podía realizar en el aula, un juego que sabía que les gustaba mucho: el pif, puf, ¡paf!

Jugamos y nos divertimos: la tristeza se había ido.

Luego, cuando se acabó el tiempo, nos despedimos con palabras y abrazos.

Terminamos con el último *Dassa*.

Para concluir.

Otra vez.

Me fui de la Escuela de Maíz, como ya me había ido del Galpón hace un año.

La experiencia fue muy distinta. Admito que no me esperaba que lo fuera tanto.

Al revés, habiendo ya realizado una vez el proyecto de trabajo de campo que me proponía, esperaba estar más preparada que la vez anterior.

Pero no fue así: la realidad me sacó rápidamente de la ilusión que mi primera experiencia fuese repetible. Yo sabía, por experiencia, que una experiencia, (casi es un juego de palabras), no se puede repetir ni trasladar a otro tiempo y a otro lugar.

Pero igualmente, después de haber experimentado tanta dificultad (y tanta satisfacción, es cierto), en Argentina, pensé que esta vez sería más fácil. Y lo deseaba tanto que me convencí de ello.

Pero la situación concreta fue tan diferente y tan fuerte que me sacó completamente de esta idea.

Quizás el aprendizaje más rico que me dejaron las dos experiencias en conjunto, fue darme cuenta de que la realidad educativa es cada vez única e imprevisible.

Aprender esto significó, para mí, comprender más profundamente las siguientes palabras de Paulo Freire: "La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica."²⁹⁷

Creo que esta tesis represente para mí, antes que otra cosa, una larga reflexión sobre mi ser educadora y sobre mi formación como investigadora.

Si quiero realizar esta reflexión en una forma crítica, auténtica, sincera, no puedo en absoluto pensar que una experiencia educativa y formativa realizada en un lugar y un tiempo determinado con ciertas personas pueda trasladarse mágicamente a otro tiempo, a otro lugar, a otras personas.

Como educadora, formarme y capacitarme durante toda mi vida a través de la reflexión sobre mi propia práctica es una responsabilidad ética, política y profesional. No puede haber formación crítica sin reconocer y comprender que cada proceso de enseñanza-aprendizaje es único e irrepetible.

El riesgo de banalizar y mecanizar la práctica educativa es muy alto sin la consciencia de su unicidad. Ni que la educación fuera una especie de cadena de montaje en una fábrica para criar niños, para formar gente.

En efecto, quizás la escuela se parece un poco a una fábrica, y también la universidad a lo que se llama "examificio", un lugar para producir exámenes y gente examinada que recibirá a cambio un trozo de papel. La escuela, tan estructurada, no invita al maestro a ejercer una reflexión crítica, quizás porque sería demasiado incómodo por la Institución tener que enfrentarse a grupos de educadores que continuamente piden cambios y mejora en el sistema. La escuela es rígida, pero necesita ser flexible, así como las personas que la "habitan" y le dan vida cada día.

Tampoco podemos delegar toda la responsabilidad a un sistema que no funciona, a los programas que nunca llegan a cumplirse al final del año, al niño que es testarudo y no aprende, a la directora que no nos apoya, a la mamá que nunca pone en discusión el comportamiento de su hijo, al colega que no tienen ganas de trabajar, a la burocracia interminable, aburrida e inútil.

Pero, por otro lado es cierto que un sistema rígido, jerárquico y no democrático no ayuda al educador a considerar cada experiencia educativa como única, y menos lo ayuda a prepararse para la unicidad de cada momento educativo y luego a reflexionar sobre su práctica para mejorarse continuamente.

Paulo Freire contó de su experiencia como secretario de educación de São Paulo. Su deseo, su sueño, era construir una escuela pública abierta a la participación popular. Pero se dio cuenta de que así como se encontraba la institución escolar, no era posible ningún tipo de participación. Entonces tuvo que cambiar las cosas: "empezamos por hacer una reforma administrativa para que la Secretaría de Educación trabaje en forma diferente. Era imposible hacer una administración democrática, en favor de la autonomía de la escuela que, siendo pública, debe ser también popular, con estructuras administrativas que sólo viabilizan el poder autoritario y jerarquizado."²⁹⁸

La experiencia de Paulo Freire fue también única e irrepetible, como cada experiencia no se puede copiar, trasladar o transferir.

Pero nos puede ayudar a pensar en la necesidad de cambiar las cosas, empezando por nosotros mismos y por nuestro grupo de educandos.

²⁹⁷ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.29.

²⁹⁸ Paulo Freire, *Política y educación*, op. cit., p.83.

V

Volver a casa. Otra vez.

*Per la stessa ragione del viaggio: viaggiare.*²⁹⁹

Fabrizio de André

²⁹⁹ "Por la misma razón del viaje: viajar." Fabrizio De André, Korakhané, en el album *Anime Salve*, 1996.

Pétalo del hogar

Volver a casa, otra vez.

¿Para luego volver a partir?

Sobre las entrevistas

Donde se habla de las entrevistas en la Escuela de Maíz.

Las entrevistas fueron realizadas de la misma forma que en Buenos Aires, es decir que fueron libres y no estructuradas. Esta vez no fueron grupales, sino individuales, porque así eligieron los niños.

Las preguntas a las cuales buscaba una respuesta eran las mismas, es decir que deseaba saber qué aprendieron y si se sentían representados en el diario.

Además, de momento que esta vez el diario fue redactado también por los mismos niños, añadí tres preguntas:

- *¿Te gustó escribir el diario?*
- *¿Te sirvió de algo escribir el diario? ¿De qué?*
- *¿Alguien en tu casa leyó el diario?*

La forma en que los niños de la Escuela de Maíz respondieron a mis preguntas fue muy distinta de la de los chicos del Galpón. Mientras que en Buenos Aires los chicos hablaron mucho, también de asuntos no directamente relacionados con mis preguntas, en San Andrés los niños hablaron muy poco, fueron escuetos en sus respuestas.

Por ejemplo, en la mayoría de los casos, cuando les preguntaba *¿Piensas haber aprendido algo?*, me contestaban que sí, pero nada más, luego se callaban. Entonces tenía que preguntar *¿Y qué aprendiste?* para que continuaran hablando.

De hecho, los diferentes estilos de repuestas eran conformes con la actitud que los educandos mostraban cada día en la escuela: mientras que en Buenos Aires era difícil conseguir que pararan de hablar, o que se focalizaran en un asunto determinado; en San Andrés era difícil lograr simplemente que hablaran, por lo menos al principio, y en general no acostumbraban hablar durante mucho tiempo seguido.

Entonces, las respuestas de los niños de la Escuela de Maíz fueron concisas y a menudo en cada respuesta está presente más de un elemento de aprendizaje. Por ejemplo, muchos dicen haber aprendido nuevos juegos y también a convivir con los compañeros.

Para reflexionar sobre las respuestas, hice como ya lo había hecho para el trabajo de campo en Buenos Aires: escuché las grabaciones varias veces, puse mucha atención a los matices de las voces, a los colores de las entonaciones; luego transcribí todas las entrevistas; después busqué los *temas emergentes*³⁰⁰, y al final reflexioné sobre estos temas basándome en la práctica educativa y en las lecturas de los autores.

En particular, en la parte llamada *¿Piensas haber aprendido algo? ¿Qué cosa?*, los temas emergentes son la capacidad de compartir, el respeto, la convivencia y los juegos; en la parte titulada *Sobre la escritura colectiva del Diario*, los temas son la posibilidad de escribir y de leer el Diario para expresarse y recordar, y además la lectura del diario por parte de algún familiar. En la parte de entrevista a los maestros, *"Confunden... la confianza con algo más como ese libertinaje"*, el tema destacado es la confianza del educador en y con el educando.

³⁰⁰ Cfr. Steven Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, op. cit., p.158.

Recordar

También esta vez, como con la experiencia argentina, escucho las voces de las grabadas, y recuerdo.

Los recuerdos, y las sensaciones que suscitan, nunca son iguales.

Cada vez que las imágenes, los sonidos y las palabras transitan por mi corazón,³⁰¹ saben diferente. Sé que los recuerdos no son entidades cristalizadas, sino seres cambiantes que se construyen y reconstruyen influenciados por en el vivir en el presente y por la perspectiva del futuro.

Quizás por eso, en ambas ocasiones encontré muy difícil sentarme a reflexionar sobre el trabajo de campo apenas después de su conclusión.

En efecto, no pude. En ninguna de las dos ocasiones.

Tuve entonces que esperar un tiempo. En el caso de la Argentina fue más largo, también porque tenía más tiempo por delante, y en el caso de México, más breve, también porque estaba escribiendo las últimas partes de la tesis y solamente deseaba terminar lo más pronto posible.

Pienso que la reflexión durante la práctica educativa es importante justamente por su inmediatez, por la posibilidad que ofrece de cambiar "sobre la marcha" la acción educativa, para enfrentar situaciones imprevisibles.

Pero creo que la reflexión tras la práctica educativa necesita de un tiempo para el descanso y para el alejamiento, tanto físico como mental, cuando esto sea posible.

El reposo y el alejamiento permiten que la experiencia decante en nuestro interior y vuelva a salir a la luz del día con una nueva conciencia de ella.

³⁰¹ "Recordar, del latín re-cordis: volver a pasar por el corazón." Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, op. cit., p.4.

¿Piensas haber aprendido algo? ¿Qué cosa?

Donde se habla de los aprendizajes que nos trajo la experiencia.

*¿Piensas haber aprendido algo?
¿Qué cosa?*

He aquí las preguntas que dirigía al niño, o a la niña, que se había ofrecido a participar en las entrevistas, para descubrir en qué aspectos podía haber sido útil el trabajo realizado juntos.

Las respuestas, considerando los temas emergentes, han sido básicamente dos:

- *Convivir, respetar y compartir.*
- *Los juegos.*

Naturalmente esta división que aquí propongo no se dio rígidamente en las respuestas de los niños, las cuales normalmente tenían más de un elemento relacionado con el aprendizaje.

Convivir, respetar y compartir

*"La segunda tarea de la educación es enseñar a convivir."*³⁰²

Rubem Alves

La mayoría de los niños dijeron haber aprendido a *convivir* con los demás.

Algunos también dijeron haber aprendido a *respetar* más a los compañeros y a *compartir* con ellos.

Decidí poner juntos estos tres aprendizajes porque están muy relacionados entre sí: de hecho no puede haber convivencia sin respeto y sin capacidad de compartir.

En Buenos Aires los chicos habían hablado de "compañerismo", lo cual también está relacionado con una convivencia armónica y respetuosa.

El hecho de aprender a convivir en las diferencias y peculiaridades de cada uno y cada una tiene que ver con la construcción del equilibrio entre autoridad y libertad del cual habla Freire y que cité en el capítulo anterior.

La construcción de este equilibrio es una búsqueda de la convivencia armónica entre la autoridad, (del educador y del educando), y la libertad, (del educando y del educador).

Ambos tienen el derecho y el deber de ejercer su autoridad y de experimentar su libertad. Es en la libertad de opinar, de elegir, de tomar decisiones, de discutir, de

³⁰² Rubem, Alves, *Conversas sobre educação*, op. cit., p.14.

aceptar, de rechazar, de pensar y de crear que los educandos construyen su autonomía y su autoridad. El aprendizaje para ser educador comienza siendo educando, todos los días.³⁰³

Los niños de la Escuela de Maíz relacionaron la experiencia que tuvimos juntos con el aprender a convivir. Creo que fue porque pudieron experimentar, así como pasó en el Galpón de Buenos Aires, una tentativa de un tipo de convivencia diferente entre la autoridad y la libertad.

Los juegos

"La madurez de un hombre consiste en encontrar nuevamente la seriedad que tenía como niño, al jugar..."³⁰⁴

Rubem Alves

Muchos hablaron también de los juegos que habían aprendido de mí o de otros niños, y que considero una parte fundamental del encuentro educativo que aconteció en la Escuela de Maíz. En efecto, fue en el tiempo y en espacio dedicado a los juegos que pudimos construir un diálogo; fue a través de los juegos que los niños, que eran alumnos muy, - quizás demasiado - dóciles y también muy tímidos, empezaron "a soltarse", a entrar en relación conmigo.

En los juegos los niños expresaban sus preferencias; mostraban sus fuerzas y sus dificultades; se permitían opinar, pedir, proponer, aceptar o rechazar.

Ellos compartieron conmigo sus juegos favoritos, que aprendí, y yo compartí con ellos juegos que me gustan y que pensé que podían ser útiles para conocernos, dialogar y trabajar juntos.

Por las mismas características de las respuestas, no me fue posible dividir las por tipo de aprendizaje al cual se refieren, porque la mayoría de ellas hablan de más de un aprendizaje al mismo tiempo.

Por esta razón, resolví poner aquí la transcripción de todas las respuestas relacionadas a los aprendizajes.

MARIA ISABEL: Me gustó mucho porque la maestra Erica nos enseñó a respetar a los compañeros y a los maestros, y también nos enseñó a jugar y a compartir con nuestros compañeros de otro salón.

DANIELA: A respetar a mis compañeros, a aprender nuevos juegos y a convivir con los demás.

³⁰³ Paulo Freire escribió: *"Como docente, me relaciono con mi libertad y con el ejercicio de mi autoridad, pero también con la libertad de los educandos, que tengo que respetar, con la formación de su autonomía y al mismo tiempo con sus tentativas de construcción de la autoridad."* en *Pedagogia dell'autonomia*, op. cit., p.76.

³⁰⁴ Rubem Alves, *Conversas sobre educação*, op. cit., p.39,40.

MARCELO: Cómo hacer los dinosaurios y también compartir con nuestros demás compañeros, convivir, nada más.

EVELYNE: A convivir más y... nada más.

EBIMAEL: Me gustó mucho porque pudimos aprender cosas con la maestra Erica, aprendimos muchas cosas, cómo hacer dinosaurios, convivir con nuestros demás compañeros y haber aprendido muchas cosas.

DANTE: Me gustó mucho trabajar porque hicimos muchas cosas, hicimos dinosaurios y nos sentamos con sexto.

JAIME: -Aprender a convivir con los demás, aprender a ser respetados, ser más... este... ¿cómo se dice?...más... como que más... "ayudes" a los demás.

- *¿Más... qué?*

- Que más les ayudes a los demás.

- *Ah, ¿que les ayudemos a los demás?*

- Sí, y aprendimos hacer dinosaurios con masa, sal, harina y agua y... no más.

JAVIER: La convivencia con mis compañeros y la... y... creo que no más eso.

ALAN: A convivir con mis compañeros, a... a escribir, nada más.

PEDRO: De los dinosaurios, del medio ambiente que no lo debemos de contaminar.

ITZEL: Sí, muchas cosas... participar, poder jugar cómo antes no lo hacía.

- *¿Y cómo es "cómo antes no lo hacía"?*

-No me animaba a jugar con muchas personas.

- *¿Y por qué?*

-Porque me daba nervios.

- *Te daba nervios jugar con muchas personas. ¿Por qué?*

-Por que sentía que me iban a decir de cosas.

- *¿Que se burlaban de ti?*

-Sí.

ESMERALDA? Me sirvió mucho que viniera porque así podemos... nos llevarnos bien con los otros niños.

- *¿Eso aprendiste?*

-Sí. Y también a convivir.

YARA: Muchas cosas. Aprendí a convivir, a jugar y... nada.

CELINE: Este... juegos nuevos como el de pif, puf, ¡paf! y a los quemados que a veces se peleaban los niños y hacían trampa. Al principio jugamos a las semillas y armamos casas, nosotros éramos nómadas y los otros eran de la ciudad.

ITZEL: Como compartir con niños y juntarnos con los de quinto año como nunca lo hemos hecho. Y pues, que también hacer amistades, como amigos. Y

todo nos pareció tan bien porque podíamos jugar y pues así más cosas hacíamos.

KARIME: Convivir con los demás, la información de la contaminación, de los dinosaurios, y aprender a compartir todo.

DULCE: Sí, aprender a compartir con los compañeros, no interrumpir cuando alguien está hablando.

JOSE ANTONIO: Sí. Aprendí muchas cosas divertidas como el hacer figura con comida, aprendí... también aprendí a correr, a jugar.

JUAN: Cómo hacer con las sopas³⁰⁵, eso que hicimos casas, jugamos.

MUGUEL ANGEL: Este... aprendimos sobre los valores y nuevos juegos y sobre respetar las reglas.

EDNA: Aprender a llevarnos con todos a pesar de los grados... o sea, sexto, primero.

MARCOS: Aprendí a jugar al pif, puf, ¡paf!, a los quemados y etcétera.

DANIEL: Este... muchos juegos, este... cómo reciclar, y muchas cosas más.

ELIAS: Cómo convivir con los de quinto.

Mi aprendizaje

*"...nunca estar demasiado seguros de sus propias certezas."*³⁰⁶

Paulo Freire

Antes que nada, como ya dije en el capítulo anterior, lo que más aprendí fue a considerar cada experiencia como única e imprevisible.

Es un aprendizaje que me duele un poco admitir, porque pensaba ya tener conciencia de él. Quiero decir, pensé que ya sabía que cada experiencia es única, y no se puede "trasladar" a otro lugar y a otro tiempo. Lo había aprendido de la experiencia misma, de mi ser educanda y mi ser educadora.

Pero, como dice Freire, un buen educador nunca debe de estar demasiado seguro de sus certezas, al revés, siempre debe de dejar el espacio necesario a la pregunta, a la duda, a la puesta en discusión, a la revisión crítica de sus conocimientos y de su trabajo.

Era un aprendizaje que yo daba "por sentado" y entonces, ingenuamente, pensé que no necesitaba indagar sobre él. Pero así no era.

³⁰⁵ Juan se refiere a "las sopas" queriendo indicar los fideos que utilizamos en el juego de rol del primer día.

³⁰⁶ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, op. cit., p. 24.

Sin darme cuenta deseaba y, en parte, creía, que el trabajo de campo en México podría desarrollarse en una forma parecida, demasiado parecida, a la que viví en Buenos Aires. Quizás porque la experiencia argentina había sido satisfactoria; quizás porque la "primera vez" que experimentamos algo nos queda muy grabada en el interior; o quizás porque buscaba tranquilidad y seguridad, no me acerqué a la experiencia en la Escuela de Maíz con la misma apertura a lo imprevisible con la cual conseguí acercarme al Galpón.

La realidad me mostró rápidamente y en una forma contundente que tenía que abandonar mis expectativas y mis ideas previas al trabajo de campo en San Andrés de la Cal, y que tenía que pensar y actuar en una forma nueva, diferente a la que había experimentado en Buenos Aires, una forma que era a construir en el día a día, una forma sobre la cual necesitaba reflexionar diariamente.

No estaba preparada para encontrarme con algo muy diferente e imprevisible, pero creo que pude, rápidamente, entrar en la nueva situación y vivirla plenamente.

Edgar Morin escribió que lo "inesperado nos sorprende", "lo nuevo aparece continuamente", y que *"no podemos prever nunca la forma en que aparecerá, pero tenemos que esperar su llegada, es decir, esperar lo imprevisible."*³⁰⁷

Esperar lo imprevisible es una capacidad, una habilidad necesaria en la sociedad contemporánea, y en particular en la educación. Es una capacidad compleja que, creo, por su misma naturaleza, necesita una revisión crítica continua y constante por parte del educador, y es algo que se aprende, básicamente, gracias a la experiencia y a la disponibilidad a poner en discusión sus propias certezas.

³⁰⁷ Edgar Morin, *I sette saperi...*, op. cit., p.30.

Sobre la escritura colectiva del Diario

Donde se habla de la experiencia de escritura.

Escribir el Diario de la Escuela de Maíz fue algo muy diferente a escribir el Diario del Galpón. No solamente porque trataban de experiencias muy distintas entre sí, sino sobre todo por la forma en la que fueron redactados.

El diario argentino lo escribí yo sola, cada día, y lo entregué a los chicos y a las profesoras solamente al término del trabajo de campo.

El diario mexicano fue redactado en colaboración con los niños, en una tentativa de realizar una experiencia de escritura colectiva. Cada niño tenía la posibilidad, (pero no la obligación), de escribir en una hoja de papel su breve diario sobre la sesión del día.

De esta forma yo podía juntar, cada día, todos los pequeños diarios, leerlos, transcribirlos, y solamente después empezar mi parte de escritura.

Los niños recibían cada día las páginas de diario que se referían a la sesión anterior, para leerlas en grupo, junto a mí, y también en casa, así como, efectivamente, ocurrió.

La escritura colectiva también fue una oportunidad de diálogo con los niños que, a veces, más allá de contar los acontecimientos del día, comunicaban conmigo para decirme cómo se habían sentido y qué les había parecido la sesión, lo cual me era extremadamente útil, en especial si había habido algún conflicto o momentos de incomprensión.

También creo que la escritura colectiva permitió a los niños desarrollar unas semillas de evaluación y de reflexión de la experiencia educativa.

Me refiero, por ejemplo, a estas partes de diario:

José Antonio: me gustó mucho hacer este trabajo porque nos muestra nuestra forma de pensar las cosas y cómo imaginar cómo hacer este trabajo."

Jorge: "Me gustó mucho lo que hicimos por construir las ciudades por los cuentos y los juegos y así yo aprendí a valorar algunas cosas también por conocer algunas historias de mis compañeros y mi maestra."

Anónimo: "Hoy viernes no me gustó porque nos juntamos con sexto y jugamos juegos muy pero muy aburridos y los profes nos decían qué hacer."

Anónimo: "Hoy me divertí muy poco por que el otro equipo se noja que no salimos de la raya y ellos también lo hacen y yo propongo que todos nos llevemos un poco más bien y ya no pelemos mucho."

Anónimo: "Hoy vino la maestra Erica, y me divertí muxo, ecepto por dos grupos, hubo muxos problemas, es todo."

En las entrevistas hubo una parte dedicada al diario. En particular, me interesaba saber si los niños se sentían representados en él; si les había sido de alguna utilidad escribirlo; y si alguien en sus familia lo había leído.

Todos los niños y niñas dijeron sentirse representados en el diario, me imagino también porque habían participado en su redacción.

Con respeto a la segunda pregunta, contestaron que el diario les sirvió para expresar lo que deseaban, para leer y recordar.

Con respeto a la tercera, casi todos los niños compartieron la lectura del diario con sus familia, en la mayoría de los casos con la mamá.

¿Te sirvió de algo escribir el diario?

La mayoría de los niños dijeron que el diario les fue útil tanto para *escribir* como para *leer*. En el caso de la escritura, les fue útil porque les permitía expresar sus sentimientos y describir lo que hacían; en el caso de la lectura les sirvió para leer lo que decían los compañeros.

Algunos contestaron que el diario les sirvió para *recordar* lo cual, creo, se puede asociar tanto a la escritura personal como a la lectura de lo que los demás expresaban.

Pienso que lo más importante del diario fue la participación activa de los niños: ellos fueron, al mismo tiempo, escritores y lectores.

El diario les pertenecía porque hablaba de ellos, y porque ellos mismos habían participado en su redacción. Tenían el deseo de escribir para decir lo que pensaban y sentían, y querían leer para descubrir las impresiones, pensamientos e ideas de los compañeros.

En la Escuela de Maíz, la participación de los niños en la narración de la experiencia fue mayor que en el Galpón, donde no les ofrecí la posibilidad de escribir. Pero fue justamente mientras escribía yo sola el diario en Buenos Aires que me di cuenta que proponer a los educandos participar en su redacción quizás hubiera hecho un diario más significativo y representativo del trabajo de campo, y también un diario más democrático porque daba a los niños la posibilidad de expresar su voz sobre la experiencia.

MARÍA ISABEL: Me gustó para escribir y para leer, a veces, para recordar.

DANIELA: Me gustó escribir mucho de lo que me pasaba en la escuela.

MARCELO: Me sirvió de convivir, también de escribir lo que hicimos todo el día y... eso me parece.

EBIMAEL: Muy bien porque nos enteramos de lo que había pasado, todo lo que había pasado en el día, cómo, qué hicimos, que... este... cómo convivimos, si nos gustó estar con nuestros compañeros o no, nada más.

DANTE: También muy bien porque podemos leer todo lo que dicen nuestros compañeros, y...eso.

JAIME: Aprender a escribir, la lectura.

JAVIER: Para expresarme en... escribir lo que yo sentía.

ALAN: En la escritura, para expresarme.

PEDRO: De saber más de mis compañeros, de muchas cosas, de se divirtieron o no.

ITZEL: De que pudieran leer mis papás sobre lo que hacíamos.

ESMERALDA: Que está muy bien porque nuestros papás leyeron lo que hicimos.

YARA: De que cuando... cuando no nos acordemos de algo podemos leerlo.

CELINE: Porque cambiábamos un poquito nuestras letras.

-¿*Cambiaban un poquito sus letras?*

- Como que las hacíamos más bien.

ITZEL: De que pudiera leer todo lo que hacíamos saliendo de la escuela, que no ver tele.

KARIME: De que pude... pudimos ver nuestros errores y a la vez divertirnos.

-¿*Qué tipo de errores?*

-Por ejemplo uno es... este... escribían que unos les caían mal, y no sé qué cosas.

DULCE: Para expresar qué es lo que sentía cuando yo jugaba con mis compañeros.

JOSÉ ANTONIO: El diario estuvo divertido es algo... es todo lo que piensan los demás, dice lo que piensa la maestra.

MIGUEL ÁNGEL: Me sirvió para leerlo y saber qué contábamos, cómo expresarnos.

EDNA: Sí. De poder recordar cosas.

MARCOS: Porque como escribíamos cosas que hicimos el día y... y... así cosas... cómo juntamos con quinto y jugamos y todo eso.

DANIEL: Que este... que... para que nos acordemos de usted.

ELIAS: De... a ver qué pensábamos de los demás, de quinto con sexto.

¿Alguien en tu casa leyó el diario?

Casi todos los niños y niñas contaron haber compartido el diario con sus familias.

En la mayoría de los casos, trece, la lectora fue la mamá, pero también hubo ocho papás lectores, dos hermanos, dos abuelos, una tía y un primo.

Debo de admitir que no había pensado en ello, pero el hecho de entregar el diario cada día ofreció a los niños la posibilidad de compartirlo con algún familiar.

En Buenos Aires, algunos chicos habían compartido el diario con sus familias, pero la gran mayoría apenas habían tenido el tiempo para leerlo ellos mismos antes de las entrevistas. Creo que tener la posibilidad de leer el diario después de cada sesión, con más tiempo y un poco a la vez, haya facilitado, en México, su lectura tanto por parte de los niños como por parte de las familias.

Además, desde el momento en que los niños participaron en su escritura, me imagino que el deseo de compartir con sus familias algo realizado también por ellos, y no sólo por la maestra, fuese más fuerte.

Quizás también todas las familias argentinas, después de un tiempo, leyeron el diario, pero no puedo saberlo. Lo que es cierto, es que en San Andrés de la Cal casi todas las familias de los niños con los cuales trabajé leyeron el diario.

Philip Jackson³⁰⁸ afirma que la vida escolar es muy poco conocida por las familias de los niños. Los papás se interesan por lo que ocurre en la escuela sobre todo cuando hay algún problema y para saber qué tal va el niño, pero lo que ocurre en el día a día dentro de los muros de la escuela permanece siendo un misterio.

Paulo Freire, escribiendo sobre su experiencia como Secretario de Educación del Estado de São Paulo, contó haber instituido un Consejo de la Escuela formado por los padres de familia de los alumnos, los cuales comenzaron a participar activamente en la gestión de la escuela pública. Citando a una mamá que hablaba sobre la utilidad del Consejo:

*"Sí. Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro. Qué es lo que hacen con nuestros hijos, cómo utilizan el dinero. Antes la comunidad quedaba del portón para afuera. Sólo entrábamos a la escuela para saber las notas y oír reclamaciones sobre nuestros hijos."*³⁰⁹

Según Freire la participación de las familias de los educandos es fundamental en la construcción de una escuela más democrática. Las madres y los padres tienen el derecho y el deber de interesarse y contribuir a la formación de sus hijas e hijos, junto con las maestras y los maestros.

Pienso que el diario colectivo fue un pequeño instrumento que abrió una ventana sobre la participación, aunque sea indirecta, de las familias de los niños sobre una pequeña parte de su actividad en la escuela.

Por lo que pude ver, en San Andrés las familias participaban de la vida de la escuela especialmente cuando había que enfrentar problemas relacionados con las fallas de la Secretaría de Educación Pública, es decir, la falta de maestros, de recursos para el arreglo y la manutención de la escuela, de dinero para el comedor escolar. En todas estas ocasiones, las mamás y los papás ofrecieron su tiempo, su disponibilidad y su trabajo para que la escuela pudiera funcionar lo mejor posible.

Pero las familias no estaban involucradas directamente en la formación de sus hijos: mi impresión fue que, como en todas las escuelas, la familia quedaba *"del portón para afuera"*, retomando la expresión que utilizó la mamá citada por Freire.

Conocer el programa de estudio de los hijos, ver sus libros, sus cuadernos con las tareas, hablar con el maestro sobre las debilidades y las fortalezas (aunque, normalmente, más de las debilidades), en esta o aquella materia, son tipos de comunicación y de observación que ofrecen una visión parcial y bastante limitada de lo que ocurre en una jornada escolar completa.

Las mamás y los papás no saben qué ocurre realmente en las aulas de una escuela, y también su atención, la atención de los maestros y de los mismos niños al relatar su día

³⁰⁸ Cfr. Philip Jackson, *La vida en las aulas*, op. cit.

³⁰⁹ Paulo Freire, *Política y educación*, Siglo XXI editores, México DF., 2001, p.85.

escolar está focalizada sobre muy pocos acontecimientos³¹⁰: la nota, el premio, el castigo, la tarea... pero en muchas ocasiones poco, o muy poco, saben sobre sus sensaciones de temor, de orgullo, de vergüenza; sobre sus relaciones de amistad o de conflicto con otros niños; sobre su ser parte del grupo o su ser excluidos por él; sobre sus sensaciones, sus descubrimientos, sus emociones, sus curiosidades; sobre su percepción de la escuela, de los maestros y de los compañeros; sobre sus ideas para mejorar la escuela; sobre sus tristezas y sus alegrías.

Lo mismo acontece con el maestro, o con la maestra: los alumnos y las familias normalmente no saben mucho acerca de sus intereses, de sus dificultades, de sus saberes y de sus ignorancias. Esto también acontece porque, normalmente, a los maestros no les gusta mostrarse delante de los niños y de los padres, sino que prefieren mantener cierta distancia y cierto "misterio" sobre estas cuestiones porque temen ser vulnerables, con la idea de que el maestro siempre sabe más que sus alumnos, y que sabe más de pedagogía que los padres.

En fin, creo que el diario fue, aunque durante un breve periodo y en una forma limitada, una forma en que las familias de los niños pudieron conocer un poco más de lo que acontecía dentro del portón de la escuela.

A los niños también pregunté *qué tal les había parecido el diario a su mamá o a su papá*, según la persona que lo había leído en casa.

Todos los niños dijeron que "bien" o que el diario "le había gustado", y algunos también pudieron explicar por qué los familiares habían apreciado el diario:

MARCELO: Bien. También expresar nuestros sentimientos.

EBIMAEL: Que estaba bien. Que eso fue lo que aprendimos.

KARIME: Porque dijo que estaba muy bonito, que nos expresábamos muy bien.

MIGUEL ÁNGEL: Porque ahí decía lo que contábamos, qué expresábamos, que nos expresábamos.

DANIEL: Porque escribimos todos y que habían palabras este... divertidas.

ELIAS: Porque venían cosas de todos.

³¹⁰ Cfr. Philip Jackson, *La vida en las aulas*, op. cit.

"Confunden.... la confianza con algo más como ese libertinaje."

Donde se trata de las entrevistas a los maestros.

El título de esta parte del capítulo viene de una frase que pronunció el maestro Francisco refiriéndose a los niños, y creo que bien sintetiza una forma de considerar la relación de autoridad entre educador y educando.

La confianza del educador hacia el educando tiene que llegar hasta cierto límite, porque si no el educando "confunde la confianza con el libertinaje" o, como dice el maestro Aurelio, "abusa" de ella.

Las palabras utilizadas por los maestros me impactaron mucho. Así que decidí buscarlas en el diccionario para entenderlas mejor:

Confianza: *"Esperanza firme que se tiene de alguien o algo."*³¹¹

Libertinaje: *"Desenfreno en las obras o en las palabras."*³¹²

Abusar: *"Usar mal, excesiva, injusta, impropia o indebidamente de algo o de alguien."*³¹³

Creo que es muy frecuente, en la experiencia de alumno que cada lector puede tener, recordar por lo menos una ocasión, - pero no creo equivocarme mucho si me atrevo a decir que son muchas más que una, - en que un profesor dijo algo como: *"Yo les di confianza, pero ustedes abusaron de ella. Ahora se acabó."*

El abuso de la confianza de alguien es un hecho muy grave que normalmente lleva a una modificación en la relación existente.

Por ejemplo, en una relación de pareja, cuando una de las dos personas abusó de la confianza del otro normalmente significa que hubo una traición del pacto de fidelidad sentimental y sexual: en este caso, un abuso de confianza puede llevar a una separación, a un divorcio, o de todas formas a una interrupción de la relación.

Otro ejemplo, en una relación laboral, cuando un socio de una sociedad de cualquier tipo abusa de la confianza de los demás significa que, probablemente, utiliza la sociedad para tener una ganancia personal perjudicando a la sociedad misma y a los otros socios. En este caso un abuso de confianza puede llevar a la expulsión del socio aprovechador, y también a acciones legales en su contra.

Un ejemplo más: en la política, si un presidente de una nación utilizó dinero público para su propio interés, puede que para el aumento de su capital personal, o de la riqueza de personas cercanas, significa que abusó de la confianza de los ciudadanos que lo votaron, y debe dejar su cargo una vez que se haya desatado el escándalo, además aquel presidente tiene que ser juzgado y, si es responsable, condenado.³¹⁴

En fin, el abuso de confianza es algo muy grave.

Pero mi impresión es que, en la escuela, los maestros utilizan mucho "abuso de confianza", quizás en situaciones en que semejante expresión es un desatino.

³¹¹ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=confianza

³¹² http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=libertinaje

³¹³ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=abusar

³¹⁴ Lamentablemente, en Italia bien sabemos que en la realidad esto no acontece, o acontece muy poco: sólo hace falta pensar en la ley de Legittimo impedimento que más de una vez salvó nuestro presidente. http://it.wikipedia.org/wiki/Legittimo_impedimento

Retomando la definición del diccionario, puedo decir que la confianza es la esperanza firme que el educador tiene en el educando. El educador confía, o tiene la esperanza, en que el educando pueda desarrollarse armónicamente y pueda formarse como persona que contribuya a construir un mundo más justo, menos feo, más humano.

Paulo Freire escribió: *"Ésta ha sido siempre una preocupación que me ha ocupado por entero - la de entregarme a una práctica educativa y a una reflexión pedagógica fundadas ambas en el sueño de un mundo menos malvado, menos feo, menos autoritario, más democrático, más humano."*³¹⁵

El educador puede intentar un cambio social gracias a la acción sobre él mismo y sobre los educandos que con él están aprendiendo y se están formando. La confianza, la esperanza, son imprescindibles: sin esperanza no hay educación, no hay camino, sólo hay estancamiento. Siempre citando a Freire: *"no es posible andar sin la esperanza de llegar."*³¹⁶

Creo que la confianza del educador hacia los educandos es fundamental en la relación educativa. Y no se trata de una confianza débil, sino de una confianza muy fuerte que no puede quebrarse porque los niños hicieron más confusión de lo que esperábamos, o porque no han realizado su tarea, o porque no estudiaron para la prueba y sacaron una mala nota, o porque copiaron de un compañero.

Cito estos ejemplos porque varias veces, como alumna, me ha tocado escuchar a mi profesora hablar del abuso de su confianza porque estos eventos habían ocurrido.

Considerando los hechos que ocurrieron en San Andrés durante las sesiones, y que están relatados en el diario, no pienso que haya habido, en ningún momento, ni abuso de confianza ni tampoco una actitud libertina por parte de los niños.

En algunas ocasiones relaté que fue difícil lograr el silencio del grupo para hablar; en otras que los niños hicieron trampas en los juegos a pesar de que se habían comprometido a jugar correctamente; y en otra más, que algunos no respetaron la decisión tomada por el grupo, (jugar a las atrapadas y no al fútbol), pero también considero que en aquella ocasión en particular hubo dificultades y malentendidos en el proceso de toma de decisión.

No creo que ninguno de estos hechos pueda llevar a un educador a decir que los niños abusaron de su confianza o que se comportaron con una actitud libertina, es decir sin tener un límite en sus palabras y en sus acciones.

Los hechos que acabo de mencionar y que están relatados en el diario, y ahí acompañados por reflexiones, son parte de un itinerario educativo, no son episodios extraordinarios de abuso de confianza por los cuales el educador ya no tiene más esperanza en los educandos y en el proceso educativo que involucra a ambos.

Y esto no es porque en la redacción del diario alguien "suavizó" o "edulcoró" lo que vivimos juntos para dar una imagen positiva de la situación y de las personas.

En efecto, el maestro Francisco y el maestro Aurelio dicen que el diario bien refleja la experiencia vivida, *"todo es coherente"*, afirma Francisco, y *"yo pienso que sí"*, contesta Aurelio. Además, Francisco dice que el diario pareció una idea *"brillante"* y que leerlo le ayudó a entender mejor a los niños, lo que necesitan, lo que les gustó y lo que no, y que además le mostró cosas de las cuales no se había percatado: *"creo que hay cositas que se me escapan y me abriste los ojos."* Y Aurelio, cuando le pregunté si el diario le

³¹⁵ Paulo Freire, *Política y educación*, op. cit., p.34.

³¹⁶ Paulo Freire, *El grito manso*, op. cit., p.31.

servió de algo, me contestó: "*Sirve porque ahí nos dan nuestros errores, cómo dicen, este, todos tenemos errores, pero para reconocerlos como que está difícil ¿no?*"

En fin, la opinión de los maestros sobre el diario fue muy positiva. Hasta parece que el diario les trajo cierta "epifanía", por así llamarle, porque a Francisco le abrió lo ojos, y a Aurelio le sirvió para reconocer sus errores.

Me pregunto si realmente la acción "epifánica" del diario puede haber sido tan poderosa y profunda.

En este punto, después de toda la reflexión sobre la confianza en el educando quería introducir un elemento que me hizo poner en discusión todo lo que escribí hasta ahora: en castellano la palabra *confianza* también puede tener otro significado: "*familiaridad en el trato.*"³¹⁷

En fin, quizás los maestros no se referían a la confianza en el sentido de que, por ejemplo, yo confiaba en que los niños pudieran organizarse y elegir por ellos mismos sin la necesidad que yo tuviera que decirle qué hacer, sino que se referían al hecho de que yo los trataba con demasiada familiaridad, entonces no ponía una distancia necesaria entre mi rol de educadora y su rol de educandos.

En italiano esta cuestión semántica que aquí me pongo no subsistiría, porque existen dos términos diferentes, *fiducia* y *confidenza*. El primero indica la esperanza firme que se tiene en algo o en alguien, mientras que el segundo indica la familiaridad en el trato. Cuando realicé las entrevistas, yo no sabía que en castellano la palabra *confianza* puede tener ambos significados, por lo tanto no se me ocurrió preguntar a los maestros qué querían decir cuando hablaban de confianza. Fue en el momento en que empecé a releer las entrevistas y a reflexionar sobre los contenidos que indagué el significado de las palabras.

Quizás entonces los maestros querían decir que los niños abusan de un trato familiar o lo confunden con la posibilidad de hacer lo que quieren sin límites, por lo cual es necesario tener cierta distancia. En efecto, los niños acostumbraban a dirigirse a los maestros, y a los adultos en general, hablando de *usted*, y lo hicieron conmigo también. Yo les dije que no era necesario, que podían hablar conmigo utilizando el *tú*. En Argentina había pasado lo mismo: los chicos, apenas me conocieron, me dijeron *usted*, y les dije que podían utilizar el *tú*. Pero, mientras que en México ningún niño nunca se dirigió a mí diciéndome *tú*, en Argentina todos los chicos me hablaban utilizando la segunda persona del verbo.

Sé que utilizar el *usted* es una forma de respeto, y también una forma de marcar la diferencia de edad y de rol entre dos personas. También sé que hay personas que lo consideran fundamental, pero para mí no lo es.

Simplemente creo que el respeto es algo que va mucho más allá del uso de la tercera o segunda persona verbal, que es algo entrañable y profundo que tiene que ver con la relación en el día a día. Puedo decir *usted* a una persona y, al mismo tiempo, faltarle al respeto porque no le dejo la libertad de elegir, o porque me aprovecho de ella.

También me doy cuenta de que el uso del *usted* puede ser más importante en algunos lugares que en otros, por lo tanto cuando me di cuenta que en San Andrés era algo muy radicado, algo que tenía que ver con la tradición y con las costumbres locales, no insistí en mi petición a los niños.

Al fin y al cabo, aunque los niños mexicanos me decían de *usted* y los chicos argentinos me decían de *tú*, yo siempre era la misma, aunque en situaciones diferentes, y la forma

³¹⁷ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=confianza

en que los educandos se dirigían a mí no influenció en nada mi forma de relacionarme con ellos, ni tampoco me sentí más cercana a los chicos en Buenos Aires y más distante de los niños en San Andrés.

Además luego me di cuenta, leyendo con más atención las entrevistas, que la palabra *confianza* aparece relacionada a un discurso "positivo" y a un discurso "negativo" en ambos maestros.

Por ejemplo, cuando le pregunto qué le pareció la experiencia Francisco contesta:

Francisco: *Fíjate que la experiencia fue muy grata, los niños si te das cuenta ahorita están muy motivados... no se dan cuenta, pero, bueno... están adquiriendo un... están adquiriendo ese como sentimiento de... desenvolverse primeramente el autoestima se están creando una confianza en ellos mismos.*

Pero, más adelante se refiere a la confianza en un sentido casi negativo:

Francisco: *(...) yo creo que pase en todos lados, cuando al niño le brindas un poquito de confianza ellos lo confunden. ¿Por qué? Porque... ellos ya tienen ese sentimiento de confianza que confunden.... la confianza con algo más como ese libertinaje y ya no te prestan atención, no atienden indicaciones, son cositas que este... que suceden cuando les brinda, bueno, mucha confianza.*

Lo mismo hace Aurelio que, a la pregunta qué le pareció la experiencia contesta:

Aurelio: *Bueno, en mi experiencia tu trabajo, pues, para mí estuvo bien, ¿no? O sea que, más que nada, tus técnicas, tus habilidades que tuviste con los niños lo hicieron muy bien, lo aceptaron, porque ellos fueron los que trabajaron más y... más que nada que ellos tuvieran la confianza, ¿no? de participar, y luego lo más que se vio para trabajar con los alumnos.*

Y luego, al final de la entrevista, añade:

Aurelio: *"(...) a veces dice uno sí hay que darles la confianza, pero no tanto, porque hay niños que abusan y pues, uno como trabaja con mucho tiempo, un año, a veces también hay que darles su distancia, para que él sepa que no debo de faltar mucho de respeto a mis mayores porque se imagina que nosotros no le dijéramos nada al rato ya nos montaron.... ya nos hicieron no sé qué, ¿no? yo creo que te diste cuenta, ¿no?"*

Parece que los maestros están diciendo que la experiencia educativa conmigo significó, para los niños, la posibilidad de desarrollar más confianza en ellos mismos; pero que, en calidad de educador, "darles", "brindarles" un "poquito" de confianza, o "mucha" es algo equivocado porque la confunden con el libertinaje o abusan de ella.

No sé si estas dos afirmaciones pueden ser coherentes la una con la otra.

En realidad creo que no.

Quiero decir, si no se brinda confianza a los educandos, en el sentido de tener una esperanza firme en que puedan crecer y mejorar, es muy difícil que ellos puedan desarrollar confianza en ellos mismos, ser más autónomos, tener más autoestima.

Con respeto a la distancia entre educador y educando, creo que siempre tiene que existir cierta distancia entre dos personas en una relación, porque de lo contrario las dos

personas se ahogan, se agobian, pero la distancia no debe de servir para imponer o remarcar una relación de superioridad del educador con respeto al educando.

Además, la idea de tener distancia y de no dar demasiada confianza a los niños porque el año escolar es muy largo, hay mucho trabajo y el maestro se cansa, implica la idea de que con la confianza los niños no respetan la autoridad del maestro y *"nos hicieron no sé qué"*, como dice Aurelio.

La distancia entre educador y educando no es una distancia que imponen los dos roles de por sí, porque el educador sabe, entonces está "más arriba", y el educando no sabe, entonces está "más abajo".

En fin, quizás los maestros utilizan el término confianza en sus dos matices, pero en ambos casos, no creo que es algo negativo dar confianza a los niños, al revés, creo que se mostró, en mi experiencia, algo muy positivo que permitió la creación de una relación educativa auténtica.

ERICA: Nada más preguntarte qué te pareció la experiencia, cómo la viviste y qué tal te pareció el instrumento del Diario.

FRANCISCO: Fíjate que la experiencia fue muy grata los niños si te das cuenta ahorita están muy motivados... no se dan cuenta, pero, bueno... están adquiriendo un... están adquiriendo ese como sentimiento de... desenvolverse primeramente el autoestima se están creando una confianza en ellos mismos y bueno, ahorita pues, cuando abren un libro lo hacen sin temor y lo hacen con esa... con ese cariño digamos para abordar a veces un tema o un texto ya sea pequeño o grande porque les inculcaste ese... esa chispita que a veces muchos como maestros ya nosotros que estamos en servicio lo perdemos. - ¿Por qué? Porque a veces ya somos tan mecánicos que nos olvidamos de muchas cosas entre ellos pues la... pues animarlos a los niños no... hacia la lectura y bueno, tus métodos fueron excelentes y bueno... no me queda más que darte las gracias por estar con nosotros.

ERICA: Yo a ustedes. Pero... te quiero compartir que a veces como que... en la relación contigo a veces me sentí en dificultad porque no... pues, a veces no coincidimos, a veces tú no estabas, yo sé que tuvieron juntas, y también se complicó, a veces estabas pero tenías pendientes asuntos burocráticos y los hacías entonces creo que fue complicado, a veces una colaboración. Yo lo sentí así, pero no sé si coincides conmigo en eso.

FRANCISCO: Sí tienes toda la razón de hecho fíjate que ahorita el problema que me estoy enfrentando ahorita es que hay una reorganización de la escuela, hay una reorganización total. Ahorita este... pues me dejaron algunas comisiones entre ellas la de los libros de la biblioteca del aula, ay, este... tengo que hacer toda una serie de inventarios y bueno... en esto ya lo traté de aprovechar para ver cuáles son los libros que tengo y cuáles son los que me faltan tuve que ir yendo por salón a pedir inventarios y bueno, traté de aprovechar un poquito ese... ese espacio no, sí, no estuve con ustedes el tiempo que yo hubiera deseado tal vez para resolver estos problemas pero bueno, el poquito tiempo que estuve tus actividades estuvieron... acordes lo que... te digo que a veces no... ya me volví muy mecánico es que yo ya perdí eso de que la estimulación hacia el niño, yo prácticamente ya no realizo lo que son dinámicas, juegos, ya casi no, yo prácticamente yo me voy hacia otro lado

es que cada quien tiene su forma de... vaya de expresarse con los niños para que adquieran un aprendizaje significativo entonces yo... por esto que ya te digo que yo me volví un poco más mecánico, burocrático así digamos, pero ahorita que te vi en esos últimos días, bueno desde que iniciaste pues dije yo cuando era practicante realizaba todo esos tipos de actividades pero ahorita prácticamente pues ya me volví mecánico pero bueno, no descuido eso no quiere decir que descuide este pues... que el alumno adquiera ese aprendizaje.

ERICA: Pero, no es cierto o no es absoluto que lo que yo hice es "bueno", así no, pues seguramente tú ves como errores, dificultades, no conocía a los niños, no conocía a la escuela ni bien al pueblo y esa forma de vida que para mí es muy distinta, y diferente de la que yo estoy acostumbrada. Entonces este... pues, tampoco quiero decir que todo lo que hice es "bueno" y no es mecánico porque a veces quizás los es.

FRANCISCO: Sí este... fíjate que aquí este... por experiencia cuando... no sé, yo creo que pase en todos lados, cuando al niño le brindas un poquito de confianza ellos lo confunden. ¿Por qué? Porque... ellos ya tienen ese sentimiento de confianza que confunden.... la confianza con algo más como ese libertinaje y ya no te prestan atención, no atienden indicaciones, son cositas que este... que suceden cuando les brinda, bueno, mucha confianza, por eso, si te has dado cuenta antes de que inicies una sesión yo hablaba con el grupo, que no quería saber que te dieran problemas, ¿sí? Este... aquí las sanciones ya... ya... la sanciones que ponemos aquí son... más trabajo, ¿no? Ah, pues, si faltaste esa... al respeto en esta... en esta... en este punto pues me vas a hacer un trabajo digamos un cartel que hable acerca del respeto, situaciones de esas, ¿no? Entonces, como al niño no le gusta trabajar demás, pues se abstiene a conductas inapropiadas.

ERICA: Pero... de esta forma el trabajo escolar se vuelve un castigo. ¿No crees que así ellos lo asocian a un castigo y luego, pues, no les guste hacerlo?

FRANCISCO: Sí, sí lo asocian a una sanción... sí lo asocian a una sanción... pero te digo así como hay... es que cada quien tiene sus métodos... fíjate que para mí el método que me ha resultado bueno... bueno, ahorita estamos hablando de ti, ¿no?, pero bueno, también les digo que así como tienen obligaciones también tienen derechos, ¿no? Fíjate que cuando... ellos lo saben, cuando... ya trabajamos una jornada escolar de una manera... buena, digamos así, aprovechable, ellos son acreedores a que veamos un pequeño video, videos acordes a la... a lo que estamos viendo, prácticamente ahorita lo que son los valores y ellos los mantiene motivados, ¿no? pues, profe, nos vamos a seguir portando bien pero nos va a proyectar otro video. ¿Sí? O sea, de... sí surge eso, surge eso, ¿no? de que como hay... todo es un equilibrio, es un equilibrio pero... pues, sí este, hubo algunas cosas que... que... que vaya no compaginamos los dos, pero bueno, ahorita yo como te dije yo... vine a aprender de ti porque me di cuenta de muchos errores que tengo, y sí los acepto.

ERICA: No, no sé si son "errores", es una forma distinta de... trabajar y creo que las dos dan resultados.

FRANCISCO: Sí son formas... y bueno, al final y al cabo yo pienso que ambos deseamos lo mismo, llegar al mismo... a la misma meta... que es el buen aprovechamiento escolar del niño y bueno, que lo hagan ya por... no lo hagan por obligaciones sino que lo hagan por... por amor propio, ¿no?

ERICA: ¿Tuvieron alguna vez pláticas con los niños sobre cuáles son los derechos y las obligaciones que tienen en la escuela?

FRANCISCO: Sí, de hecho esto... lo saben ellos, para esto fíjate que elaboramos un reglamento, un reglamento escolar y... yo no lo hice... lo elaboramos entre los dos.

ERICA: ¿Lo hicieron juntos?

FRANCISCO: Lo hicimos juntos y siempre a consenso. ¿Les parece este punto? No, pues, sí, sí nos parece. Bueno, a ver, díganme por qué... bueno, porque esto. A ver a los que no les parece bien digan sus argumentos... o sea, siempre, si te diste cuenta, no soy tanto de los que impone, sino que les pregunto también si aceptan o no aceptan y si no aceptan... que digan el motivo, y lo aceptan que digan también el por qué. Y sí, fíjate que, al elaborar este reglamento escolar, pues, lo firmamos, en este sentido, pues, se hicieron un poco... como que sintieron que... tuvieron ese sentimiento de que pues, su palabra vale. Y lo firmamos entre los dos.

ERICA: Fue un contrato...

FRANCISCO: Lo firmamos el maestro y ellos y... por eso te digo que como hay derechos hay obligaciones y también hay sanciones, ¿sí? O sea, porque ya habíamos hecho un acuerdo.

ERICA: La última pregunta es sobre el diario. ¿Qué te pareció?

FRANCISCO: Sí, no, me pareció brillante esto del diario, fíjate que cuando era normalista³¹⁸, estamos hablando del año... hace unos... cinco años, yo implementaba esto, el diario escolar. Y ahora, desde que entré a trabajar fíjate que la primera desde cinco años que ahora estoy implementando el diario, y esto porque tú llegaste y, vaya, me abriste los ojos, creo que hay cositas que se me escapan y me abriste los ojos y es una forma muy buena porque ahora los chavos³¹⁹ por parte de su diario me dicen si les gustó la actividad, o si no les gustó, o qué necesitamos, qué actividad necesitamos para mejorarnos y para que ellos estén a gusto trabajando, y fíjate que leemos los diarios y es algo muy, no, super interesante, porque lo hacemos de forma individual, cada niño pasa y lee su diario, hicimos esto, esto y esto en este día, me gustó la clase por esto, no me gustó por esto, y todos pasan y lo leen, o sea que ya

³¹⁸ *Normalista*: estudiante en la *Escuela Normal*

[http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Normal_Superior_\(México\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Normal_Superior_(México))

³¹⁹ *Los chavos*: los chicos

tienen ansias de leer su diario y de esto derivan otras actividades, del diario escolar, no, me pareció... brillante, del resto te lo reconozco, fue gracias a que tú lo implementaste. Te lo agradezco.

ERICA: Qué bueno que sirvió. ¿Crees que el diario refleja, más o menos, lo que fue... bueno, los encuentros, la experiencia, a través también de lo que escribían los mismos niños.

FRANCISCO: Todo, todo es coherente, sí, es... todo es una... una secuencia, lo que tú hiciste es de que sin que ellos se dieran cuenta, van como que... despertando, despertando esas habilidades que tienen dentro y que a veces no las expresan físicamente, pero sin querer, poco a poquito se van desenvolviendo con tanto conmigo como ellos mismo, y es algo que es difícil conseguir, primeramente porque necesitamos brindarles como... esa autoestima, y ahorita su autoestima la tienen muy elevada, ahorita luego me preguntan, cuando no están con nosotros, cuándo va a venir la maestra Erica, ya queremos trabajar con la maestra Erica, y, o sea, son cositas que... los mantienen, que los mantienen arriba y eso es una cosa que... que a veces ya como maestros, pues, nosotros se nos ha ido perdiendo.

ERICA: Creo que no tengo más preguntas. Te agradezco mucho, no sé si quieras añadir alguna cosa.

FRANCISCO: No pues, que... bueno, lo único que tengo que agregar es darte las gracias, las infinitas gracias y bueno, aprendí mucho, mucho de ti en este corto tiempo aprendí mucho de ti y creo que lo voy a llevar a cabo.

Después de entrevistar al maestro Francisco entrevisté al maestro Aurelio.

ERICA: Nada más, Aurelio, te pregunto tu vivencia, tu impresión con respeto a la experiencia que tuvimos con los niños y con respeto al diario.

AURELIO: Bueno, en mi experiencia tu trabajo, pues, para mí estuvo bien, ¿no? O sea que, más que nada, tus técnicas, tus habilidades que tuviste con los niños lo hicieron muy bien, lo aceptaron, porque ellos fueron los que trabajaron más y... más que nada que ellos tuvieran la confianza, ¿no? de participar, y luego lo más que se vio para trabajar con los alumnos.

ERICA: ¿Y tú cómo te sentiste en la experiencia?

AURELIO: Bueno, en la experiencia sí me gustó mucho porque, este, más que nada las técnicas que tú realizaste para que el niño tenga participación, y uno mismo sepa como... como dijéramos, este, que ellos se puedan desenvolver y no estar siempre en una forma quietos, ¿verdad? que el niño se desenvuelva solo, que juegue, que participe, que sepa lo que uno hace, es lo que a mí más me gustó y yo... los he tratado de ver y hacerlo también.

ERICA: Sí, es que en los primeros encuentros tú participaste mucho, y luego, como que tuvieron otras actividades, juntas, o trabajo burocrático para hacer y como que tu participación lamentablemente disminuyó...

AURELIO: ¿Cambió mucho, no? Todo, porque, por ejemplo ahorita nos tienen de trabajos, y entrégame estos papeles, y... uno presionado, ¿no? y a veces uno ya no pudo estar en el trabajo, ya porque nos llamaban para acá, o venían los papás, quiero eso, quiero lo otro, y...

ERICA: ¿Han tenido juntas?

AURELIO: Sí, eso fue más que nada, pues y ojalá todo lo que... lo poquito que pudimos darte, este, lo llesves a cabo, todo, espero que no te vayas decepcionada, al contrario, vete alegre que aquí tienes unos amigos que, cuando gustes, tienes las puertas abiertas.

ERICA: Muchas gracias. La experiencia me sirvió muchísimo.

AURELIO: Sí, así que nosotros somos, fuimos, o hemos trabajado en diferentes lugares y también así como nosotros nos han recibido con la puertas abiertas y, nunca nos negaron nada, al contrario, échele ganas, trabaje más, y adelante.

ERICA: Claro, esa escuela es muy acogedora, la gente, el pueblo, todos, los maestros, los niños, es un lugar muy lindo.

AURELIO: Claro, y también la... cómo le podemos decir, la forma como los trate uno, porque ellos también son muy participativos, también los papás son bien participativos cuando uno los llama, los toma en cuenta. Pero cuando no, luego preguntan, nunca nos saludó, nunca nos dijo nada, y... ahora qué quiere no sabemos nada y cómo le hacemos. La contradicción. Nunca me dijo nada, y ahí quedó.

ERICA: ¿Y con respeto al diario? ¿Te pareció un instrumento útil, te parece que el trabajo que está escrito está reflejado de una forma verdadera?

AURELIO: Yo pienso que sí, el diario ese, es la base, ¿no? porque el niño se da cuenta día con día cómo... qué es lo que hace, qué es lo que hizo, para qué me sirve ese diario, para cada día mejorar mejor porque... los días que van pasando tuve tropiezos, errores, ¿no? Entonces creo que un diario está, más que nada, los está formando para que al rato, pues, no vuelvan a caer en lo mismo, porque mi diario me está diciendo recuerda que ayer estuviste mal, hoy lo voy a corregir, más que nada es esa la... la, este, el fin de llegar con un diario, para que los niños sepan qué es lo que están haciendo, para qué es mi diario, porque un diario, no es, lo voy a ver yo y también lo va a ver mi compañero, ese es, personal, más que nada.

ERICA: Sí, pero en este caso era público, porque todos....

AURELIO: Ah, sí público, nosotros manejamos dos, uno personal, el personal que el niño debe de escribir lo que él siente, lo que él vive, lo que él hace, y ya, público, ya dialogan en cómo te fue, ¿qué te sucedió hoy, por qué llegaste tarde, por qué no viniste, y así, son las preguntas, son dos formas que se puede ver un diario. Sí, eso es lo que más nosotros hemos practicado, porque ya, digamos, este, hay niños que no saben ni qué es elaborar un diario, qué lo que es un diario? Pues, entonces aquí no sé si desde primer año, segundo, tercero hasta sexto, se tiene que inculcar este trabajo, ¿no?, ese impulsar más que nada la formación del niño para que sepa cómo vive, qué es lo que le rodea y... también tienen la facultad de poderse desenvolver cuando uno lo... le pregunte algo.

ERICA: Pero, ¿ellos escriben su diario también?

AURELIO: Ahorita no, porque como tenemos mucho trabajo este... pero sí el año pasado lo llevamos, cada niño tenía un cuadernillo, pero sí era individual, sí, y este, y yo también trabajé en una escuela, pero nos dieron un cuaderno grande adonde el número uno pase y escriba, y luego el número dos, un libro grande como los que firmamos en la hora de entrar, y pasaban, diario y diario pasaban, claro que uno se daba cuenta lo que ellos escribían y era muy bonito porque a veces como dicen la verdad de los que uno... como se portó uno con ellos, el maestro me regañó por esto, lo otro, y ya empieza uno...

ERICA: ¿Le sirve al maestro también?

AURELIO: Sirve porque ahí nos dan nuestros errores, cómo dicen, este, todos tenemos errores, pero para reconocerlos como que está difícil ¿no? y es ahí donde, donde debemos... y sí, muy bonito se trabajó y los niños participaban, y se les decía escriban lo que crean, que más que nada ellos sepan qué es lo que vieron hoy, pero sin mentir, decir la verdad. Y es una forma, un valor, un valor que ahora ya se están perdiendo los valores, ya no hay respeto para... para sus compañeros, ya no se hablan de buenos días a veces, nada más con groserías, creo yo que ya se están perdiendo los valores... y pues, yo sí lo voy a llevar a cabo pero, este, va a ser individual, sí, eso, ya que cada quien que lo sepa, y es lo que nos pide la directora, que lo lleven y llevemos también una secuencia, un portafolio de trabajos que uno se va haciendo para saber qué temas han visto por hoy, mañana, o qué vieron tal fecha y sacan su portafolio, ah, tal fecha vimos, por ejemplo, la suma, y así ellos se dan cuenta y sí saben como conservar porque, por ejemplo, nosotros sabemos que les damos libros, y ni siquiera los abren, los tienen guardados.

ERICA: ¿Y por qué no los usan?

AURELIO: La falta de comunicación de los padres de, por ejemplo, cómo se le dice, este, el hábito de leer, no tienen ese hábito, si el papá no lo hace, el hijo tampoco, y el hábito de leer es que el papá también tiene que dar la muestra, para que el hijo también participe, y se le da el libro y lo tiene guardado, o lo tienen en su mochila todo el tiempo, nunca lo sacan, entonces ahí viene también ese problema, entonces por eso se les inculca que, que esto diario es para leerlo diario, por eso dice "diario", sí la palabra lo está diciendo. Y... esa

forma se les está dando que se les va un poquito medio encaminar para que lean, que lean, pero si el papá los desapoya, pues ahí... porque nosotros hacemos lo posible, pero ves, de ocho a una es muy poco tiempo. Nos vamos, se van los niños, dejan su mochila, regresamos, que vimos ayer, no se acuerdan porque ni siquiera dieron una ojeada...

ERICA: No tengo más preguntas, no sé si quieras añadir alguna cosa...

AURELIO: No, más que nada agradecerte, que nos apoyaste...

ERICA: Gracias a ustedes.

AURELIO: ... y pues, tropiezos que hubo, de cositas a veces, los alumnos querían pasar así de que... no se quería comportar, más que nada... a veces dice uno sí hay que darles la confianza, pero no tanto, porque hay niños que abusan y pues, uno como trabaja con mucho tiempo, un año, a veces también hay que darles su distancia, para que él sepa que no debo de faltar mucho de respeto a mis mayores porque se imagina que nosotros no le dijéramos nada al rato ya nos montaron.... ya nos hicieron no sé qué, ¿no? yo creo que te diste cuenta, ¿no?

ERICA: Yo creo que el niño puede cambiar, encontrar su límite solo, viendo la situación y negociando, sin tener que imponer un límite forzosamente.

AURELIO: Sí, claro, más que nada, pues uno como lo trabaja todo el tiempo, o sea un año completo, a veces pues, como todo, llega uno cansado, y a veces queda uno con la cabeza así... no quiero que hagan ruido no quiero que... pero no es el diario, es... a veces... mucho trabajo, ese es el problema, mucho trabajo, y más que nada la educación nos pide más papeles que formación, que entrégame eso, que entrégame lo otro... entonces qué quieren, atender al alumno o... no sé... pues, ahora sí que te deseo mucha suerte y esperemos que siempre te acuerdes de nosotros. Aquí vamos a estar. Eso es todo.

Hacia Italia

Donde se amarran los últimos hilos de la experiencia.

Aquí termina el último viaje.

Hasta ahora.

Quién sabe qué pasará después.

De momento no hay planes de viajes, sino sólo esperanzas para el período que sigue al doctorado.

Ahora nada más puedo retomar la trama de la experiencia en la Escuela de Maíz.

El trabajo de campo tenía la intención y el deseo de intentar construir una experiencia educativa más democrática. La idea del proyecto *Dibujando caminos. De educando a educador*³²⁰ era, también, la de favorecer la autonomía y la conciencia de sí mismo del educando para que pudiera darse cuenta de que no sólo está en la escuela para aprender, sino que también sabe muchas cosas, y puede enseñarlas a los demás, puede intentar jugar el papel de educador.

Pero, sinceramente, no creo que se logró semejante conciencia, ni tampoco una buena autonomía por parte de los niños.

De hecho, ninguno de ellos mencionó haber aprendido a ser más autónomo, como había sucedido en Buenos Aires. Además, en el último día, los niños no pudieron organizarse solos para llevar adelante la última sesión, sino que siempre fue necesaria mi intervención en la coordinación del grupo.

Creo que lo que faltó, más allá del tiempo, fue, antes que nada, la comprensión mutua.

Quiero decir, pienso que ni los niños, ni tampoco los maestros, pensaron nunca en que los mismos niños pudieran realmente ser educadores porque tenían cosas que enseñar a los demás. Mi incompreensión fue no darme cuenta de esto.

Desde el primer día, se resumió y, de alguna forma, se "tradujo" mi intención con respeto al trabajo con los dos grupos en la expresión "*exponer un tema*."

El hecho de exponer un tema no tiene mucho que ver con la conciencia de poder ser educadores o, por lo menos, con adquirir habilidades y conocimientos que puedan llevar al educando, más adelante, a tener semejante conciencia y capacidad.

Creo que cada lector tuvo experiencia, en su carrera escolar, de lo que significa, en lo concreto, exponer un tema. Significa simplemente que un alumno, o un grupo de alumnos, estudian un tema determinado - en muchas ocasiones elegido por el profesor porque es parte del programa - y lo exponen, lo cuentan, lo resumen a sus compañeros. Pero, en la gran mayoría de los casos, los alumnos no adquieren una conciencia profunda del argumento de estudio, ni de la función, por así llamarla, que están cumpliendo. Exponer un tema parece, antes que otra cosa, (y yo creo que, en realidad, es), una forma en que el profesor evalúa los alumnos para un supuesto trabajo de grupo y de indagación que nadie les enseñó a hacer ni les dio los instrumentos para aprender a hacer.

Digo "supuesto" trabajo en grupo e indagación de un tema porque normalmente ocurre que en el grupo designado no existe una real colaboración y confrontación entre sus miembros, ni tampoco la indagación es una indagación real, hacia lo desconocido, sin

³²⁰ Ver el Capítulo I.

saber lo que podemos encontrar, porque ésta se resume en leer algunas páginas en el libro de texto o en una enciclopedia, o en cortar y pegar desde el Internet algunas informaciones, pero normalmente no va mucho más allá de esto.

Los trabajos en grupo procuran una nota general, igual para todos, que normalmente es considerada injusta por los mismos integrantes del grupo, ya que en la mayoría de los casos, dada la incapacidad de trabajar en grupo, (la escuela es un ambiente sumamente individualista que promueve la competición y no la colaboración entre los alumnos), hay muy pocas personas que se encargan de desarrollar todo el trabajo, mientras que los demás hacen nada o casi nada.

La gran mayoría de los profesores tienen la mala costumbre de "arrojar" a sus estudiantes a realizar trabajos en grupo e indagaciones sin tener capacidades y habilidades concretas de trabajo en grupo y de indagación en calidad de profesor. Creo que cada lector, cada lectora, pueden confirmar mis palabras pensando en su experiencia personal.

En fin, mi idea de trabajo era bastante diferente del "exponer un tema", pero no puedo decir que se logró.

Pienso que en ambos grupos los niños pudieron ser creativos y pudieron considerar los temas elegidos, (los dinosaurios y la contaminación), en una forma personal que disfrutaron mucho. También pienso que, poco a poco, empezaron a darse cuenta de que realmente tenían la posibilidad de expresarse, de opinar y de decidir sobre cómo utilizar el tiempo que tenían juntos, pero no adquirieron suficiente autonomía como para organizarse solos, ni tampoco pensaron, creo, que podían enseñar algo valioso a los demás, especialmente a los maestros.

Respeto a mi relación con los maestros, ésta fue, para mí, compleja y conflictiva. Seguramente faltó la capacidad de comunicarnos y de entendernos mutuamente, no hubo un intercambio real de saberes y de experiencias.

Lo que considero fundamental, en una experiencia futura, es intentar construir una relación con las figuras educativas de los grupos antes de comenzar el trabajo de campo. En muchas ocasiones, cuando me encontré a hablar con compañeros de estudio respeto al proyecto del trabajo de campo, me dijeron que había que "formar a los maestros" antes de empezar.

Yo no sabía si "formar" era la palabra adecuada: un maestro ya tiene su formación, tiene habilidades, saberes y experiencia práctica. Creo que, sobretudo en mi posición de estudiante, (de joven estudiante, comparada con maestros de cincuenta años de edad o más), formar a alguien hubiera sido algo presumido, además de que lo que yo buscaba era, antes que nada, formarme a mí misma como educadora y como investigadora.

Lo que sí creo, es que es necesario un "tiempo de encuentro".

Quiero decir, un tiempo necesario para conocer al otro y que el otro me conozca a mí; un tiempo útil para la confrontación; un tiempo en que explicar lo mejor posible cuál es la intención de mi investigación y de mi trabajo de campo; un tiempo que para mí es fundamental para conocer al maestro o al profesor del grupo, su forma de trabajar y de entender la relación educativa.

Además, sería fundamental que el proyecto empezara desde abajo, y no fuera una imposición de la dirección de la escuela. Quiero decir, ni en Buenos Aires, ni en San Andrés de la Cal las profesoras y los maestros pudieron elegir si querían trabajar conmigo o no: simplemente tuvieron que aceptar la decisión de las directoras que siempre estuvieron muy dispuestas a aceptar una doctoranda de una universidad europea que, además, fue presentada por una supervisora de las escuelas públicas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y por una profesora de la prestigiosa UNAM.

Espero poder seguir con la investigación, pero me gustaría proponer la realización del trabajo de campo en una forma más democrática, y no como imposición.

Al fin y al cabo, proponer de forma autoritaria un proyecto que aspira a ser democrático es una incoherencia muy grande.

De esto me di cuenta cuando se trató de tomar acuerdos para el primer trabajo en Buenos Aires, pero no sabía cómo hacer, porque la misma estructura jerárquica de la escuela me impuso pasar por la directora primero, y antes que a ella, dirigirme, desde luego a mi tutora, tanto en Argentina como en México.

Puedo decir que, por suerte, Sonia y Norma eran y son, para mí, amigas y hermanas antes que tutoras, por lo cual tomar acuerdos con ellas sí fue un proceso democrático de confrontación y de diálogo, pero cuando se trató de acercarse a las escuelas, no me fue posible actuar de otra forma.

O por lo menos, si había alternativas, (y quizás siempre las hay), yo no las pude ver. Considero entonces, sinceramente y con un poco de tristeza amarga, la forma en que puede acceder al trabajo de campo sumamente incoherente con el propósito principal del mismo trabajo, es decir construir una experiencia educativa más democrática.

No puedo decir que "el fin justifica el medio", porque no creo mucho en esta afirmación: el proceso, y no el producto, es lo que más importa en la experiencia educativa.

Último fragmento de viaje

*Nos vamos para volver; volvemos para irnos de nuevo.
El tiempo es un viaje de escalas infinitas donde aprendemos y
enseñamos algo.*³²¹

Mario Benedetti

³²¹ Mario Benedetti, *Vivir adrede*, op. cit., p.132.

Pétalo del viaje

El destino no se encuentra en ningún lugar.

El destino es el viaje.

Último fragmento de viaje

Donde se tejen los hilos del viaje.

*"En última instancia, la lectura de un texto es una transacción entre el sujeto lector y el texto, como mediador del encuentro del lector con el autor del texto. Es una composición entre el lector y el autor en la que el lector, esforzándose con lealtad en el sentido de traicionar el espíritu del autor, "reescribe" el texto."*³²²

Paulo Freire

Conclusiones

En el viaje, llega un momento en que el caminante se detiene.

Ahora que estoy por terminar el doctorado, nada me queda sino agarrar con los dedos los hilos que he tejido en el viaje para vislumbrar una imagen de colores de toda la experiencia vivida.

El deseo de volver atrás para ver nuevamente lo que viví, siempre ha sido parte de mis viajes:

16 de octubre 2009

Bolonia

La creación de los pies

Mis pies
han sido plasmados
con barro y mojados con el deseo
de camino.
Quisiera pisar todas
las calles del mundo
para después volver a ellas
y que sean mis pies
antes que mis ojos
los que conocieran cada
calle.

³²² Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p.47.

Son los pies que vuelven y recuerdan, antes que los ojos.
Es la experiencia del cuerpo, la experiencia vivida que se despierta cada vez que reflexiono sobre lo que fue y sobre lo que espero para el futuro del horizonte.

Creo que aquí necesito considerar dos aspectos de la investigación: la investigación en sí, es decir las experiencias en Argentina y México, y también todo el proceso de formación como estudiante que he vivido durante el doctorado.

Con respecto a lo que tiene que ver con este proceso de formación, puedo decir que me ha permitido entender, antes que nada, que cuando empecé no tenía suficientes estudios de metodología de la investigación ni suficiente práctica de trabajo de campo para llevar a cabo una tesis.

Mucha energía, mucho tiempo, estudio y reflexiones, los dediqué a la búsqueda necesaria para entender *cómo* desarrollar mi investigación. Me encontré con que hay muchísimas opciones, cada una con sus ventajas y desventajas, fui descubriendo poco a poco la metodología que "sentaba mejor" a mi forma de aprender y de buscar, ya que una investigación, al fin y al cabo, no es otra cosa sino un proceso de aprendizaje y de búsqueda de conocimiento y de significado.

No fue un proceso fácil: es complicado orientarse en el laberinto de las muchas opciones posibles hasta construir una forma propia de actuar, pensar y escribir. Ahora que terminé, puedo decir que recién empiezo a descubrir y a entender lo complejo, articulado y multifacético que es el universo de la metodología de investigación.

Con respecto a la metodología que utilicé en el trabajo, admito que adquirí cierta conciencia de ella a medida de que iba avanzando en la práctica, mientras me planteaba preguntas y estudiaba los autores: gran parte del trabajo lo hice más por intuición y quizás por instinto que siguiendo pautas sistematizadas. No es una casualidad que el primer capítulo, que describe la metodología de investigación que he utilizado, lo escribí al final de los tres años de doctorado. Pienso haber tenido una forma de investigar que dio prioridad a la práctica más que a la teoría, una forma que no fue estructurada a priori, sino que se plasmó junto con la práctica, paso tras paso y, a veces, salto tras salto.

Dialogando con los compañeros del doctorado en Italia, me di cuenta de que todos compartimos dificultades en la parte metodológica de la investigación.

Quiero decir que no estábamos suficientemente formados para ello, mientras que me pareció que mis compañeros mexicanos, por ejemplo, estuviesen mucho más preparados y conscientes en el empleo de una metodología para sus tesis.

Claro que con mi reducida experiencia no puedo generalizar diciendo que la Italia entera carece de formación metodológica, pero por lo menos en la Facultad de Ciencias de la Formación en Bolonia así ha sido.

En efecto, sé que después de nuestro ciclo de doctorado en el cual pedimos más formación metodológica, los profesores ahora ponen más atención en este asunto con el nuevo grupo que empezó el año pasado.

Pienso que una confrontación periódica entre estudiantes y docentes ayude tanto los primeros como los segundos a tomar conciencia del proceso de aprendizaje-enseñanza que están llevando adelante.

En particular, la figura del tutor de tesis es fundamental: ambos, profesor y estudiante, deberían tener una auténtica oportunidad de establecer una relación en la que el tutor cuida del estudiante y lo acompaña en su proceso de investigación en todas sus fases.

Intención y deseo del trabajo de campo era construir una experiencia educativa más democrática orientándome con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

En el trabajo de campo, en el día a día del encuentro con los educandos, elegí utilizar estrategias de la animación sociocultural³²³ porque las consideraba un instrumento adecuado al intento que me proponía.

En efecto, los juegos propuestos por mí y por los educandos favorecieron el conocimiento mutuo y la construcción de una relación auténtica; los momentos de discusión nos permitieron aclarar situaciones difíciles y buscar resoluciones a los conflictos; las votaciones, instrumento de toma de decisión utilizado cuando no había consenso sobre algún asunto, eran una forma democrática para decidir sobre el desarrollo de las sesiones; el cuidar del aula a través de su limpieza y de su preparación ante de la sesión era una forma de crear un espacio acogedor y adecuado a las actividades; el hecho de empezar cada sesión con un círculo y de cerrarla siempre en círculo para agradecer por el tiempo compartido era un ritual que marcaba las sesiones y las separaba del resto de las actividades escolares; todos estos han sido elementos fundamentales de la práctica educativa, y han permitido el desarrollo de una relación educadora-educandos más democrática de la que normalmente se experimenta en la escuela.

La conexión entre la Pedagogía del Oprimido y la animación sociocultural se reveló muy "entrañable" en la investigación, en el sentido de que me parecieron íntimamente relacionadas, en una forma visceral. Intento explicarme mejor.

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire aspira a una liberación del ser humano de la opresión. El ser humano lleva al opresor dentro de sí. Como una sombra que nunca lo abandona, la opresión le impide realizarse autónomamente y lo domina en una relación de dependencia, y hasta le provoca miedo a la libertad.

La animación sociocultural es un soplo vital que intenta abrir la mente y el cuerpo del ser humano para que pueda tomar conciencia de sí y del mundo, y de ahí intentar cambiarlo a través de su participación activa con los demás.

La acción conscientizadora de la educación es fundamental en la Pedagogía del Oprimido: de hecho, la alfabetización de los campesinos no era, para Freire, un mero aprendizaje mecánico de una técnica de lectura y escritura, sino que representaba la posibilidad de darse cuenta de la situación de opresión en la que estaban viviendo y sufriendo.

La *participación* es una palabra clave tanto en la animación como en la pedagogía de Freire. Los educandos participan activamente al proceso de su formación que es, a la vez, proceso de formación del educador. La animación no existe sin la participación de la gente que quiere un cambio social y está dispuesta a trabajar para ello. En ambos casos, la participación es un derecho y significa, entre otras cosas, tomar parte en las decisiones, tener voz, escuchar y ser escuchados.

El *diálogo* es otro punto en común. La praxis, es decir el diálogo entre teoría y práctica, está a la base de la construcción y reconstrucción tanto de la animación como de la Pedagogía del Oprimido. Un diálogo constante evita el estancamiento y favorece el dinamismo, la capacidad de ser flexibles y cambiar sin seguir rígidamente un esquema ni caer en el dogmatismo. La capacidad de diálogo permite la formación durante toda la vida, el diálogo es la base de una búsqueda constante, de un camino sin fin hacia la utopía de un mundo menos injusto y menos feo, más humano. El diálogo representa

³²³ Para una descripción de las estrategias utilizadas, ver el *Anexo al Capítulo I*.

también la oportunidad de problematizar las situaciones para educar poniendo continuamente en discusión nuestra forma de enseñar y aprender.

La *autonomía*, que tiene que ver con la *libertad*, es otro elemento fundamental. La animación sociocultural tiende a la conscientización del ser humano para que éste pueda construir su autonomía y su unicidad en una dimensión de libertad. La pedagogía de Freire valora sumamente la libertad del educando que es la condición necesaria para la formación de su autonomía. El educando tiene el derecho a la libertad, siempre y cuando no falte de respeto a los demás. La libertad le permite tomar decisiones, elegir, desarrollar un pensamiento crítico y original, en una frase, le permite recorrer su camino hacia la autonomía.

La *coherencia* es una virtud necesaria tanto a la animación como a la educación libertadora. No sirve de nada declamar lindas palabras sobre la libertad, la participación, la autonomía, el respeto mutuo y el diálogo si en la práctica somos educadores, (o animadores, considerando que, al fin y al cabo, un animador es un educador), que imponen su autoridad sin hacer caso a la voz de los educandos que consideramos seres ignorantes que no vale la pena escuchar. Y, menos, intentar aprender de ellos. La necesidad de coherencia nos impone reducir cada día un poco más la distancia entre nuestras palabras y nuestros actos.

En fin, creo que la Pedagogía del Oprimido y la animación sociocultural conviven en una relación de tanta intimidad que caminan tomadas de la mano, o hasta están abrazadas mientras, con sus pasos, diseñan el sendero hacia una sociedad más bella, más justa, más humana, más democrática.

Las dos experiencias de trabajo de campo han sido muy diferentes entre sí, tanto en la relación con las profesoras y con los maestros, como con los educandos.

En Argentina desarrollé el trabajo con el apoyo, el sustento y la participación de las tres profesoras, hubo diálogo y puesta en discusión del trabajo y de las formas de ser educadoras. Hubo dificultades, desde luego, como es relatado en el diario, pero nunca me faltaron su apoyo y colaboración.

En México, a pesar de una gran disponibilidad inicial por parte de los dos maestros, a partir de la segunda o tercera sesión, ambos dejaron de participar en los encuentros: salían del aula y no volvían o, si estaban presentes, llevaban a cabo tareas burocráticas o se dedicaban a preparar pruebas para los niños. A veces participaban si se les pedía, pero en muchas ocasiones no volvieron al aula durante la sesión. En los momentos de toma de decisiones y de discusión, tenían un estilo bastante "directivo" que no dejaba a los niños la posibilidad de vivir hasta el final su proceso decisional o de discusión de grupo. Intenté construir un diálogo con ellos, ya que era evidente que no compartían mi estilo de conducción del grupo, pero no me fue posible: fracasé.

En Argentina las profesoras exponen, durante las entrevistas, sus reflexiones acerca de la forma "*totalitaria*"³²⁴ en la que fueron educadas, y comienzan a pensar en otras posibles formas de educar, formas que quizás tengan tiempos menos "*cruces*"³²⁵ y nos permitan no ser tan "*encuadradas y estructuradas*."³²⁶

En México los maestros piensan que no hay que dar mucha confianza a los niños, porque luego lo "*confunden con el libertinaje*"³²⁷ o "*abusan*"³²⁸ de la confianza del maestro.

³²⁴ Empleo aquí el término utilizado por Alicia durante la entrevista.

³²⁵ Empleo aquí el término utilizado por Paula durante la entrevista.

³²⁶ Empleo aquí los términos utilizados por Alicia durante la entrevista.

³²⁷ Empleo aquí la expresión utilizada por Francisco durante la entrevista.

Un problema fue que, ingenuamente, cuando me preparé para el trabajo de campo, no di suficiente importancia a la cuestión de la *autoridad*.

Tenía claro que no deseaba ser una educadora autoritaria, ni tampoco una educadora que no ejerce su autoridad y deja que "pase lo que pase." Pero intentar ser una educadora democrática fue algo más instintivo e intuitivo que algo preparado con lecturas y reflexiones pedagógicas. Me basé mucho más en mis recuerdos de educanda y en mi experiencia como educadora.

Intenté interiorizar las experiencias en las que, como educanda, viví la libertad necesaria para volverme más autónoma, más crítica, más humana.

Intenté imaginar la escuela como si fuese otra cosa. Quiero decir, estamos tan acostumbrados a tomar lo que ocurre en la escuela como algo normal, común y corriente, que ya no nos damos cuenta de las formas de opresión y de injusticias que en ella acontecen cada día. A veces ni siquiera es necesario intentar ponernos en el lugar de los niños o de los chicos, a veces nada más basta con mirarnos a nosotros mismos con sinceridad y capacidad crítica.

Por ejemplo, me ocurrió ver que en un comedor escolar las profesoras eran muy estrictas con respeto a las normas de comportamiento: no querían que los alumnos hablaran, tenían que terminar toda la comida, no podían levantarse antes de que todos terminaran su plato. Normal, quizás. Pero luego, en el salón reservado a los docentes, los profesores hablaban en voz alta, bromeaban, se reían, no terminaban su comida y cada uno se levantaba cuando quería.

Lo mismo pasa en los cursos de formación docente: los profesores llegan tarde, no prestan atención al formador, hablan entre ellos en parejas o en pequeños grupos, no están dispuestos a ponerse en discusión, les cuesta admitir sus dificultades y sus límites. En fin, creo que muchos de ellos participan en los cursos no porque quieran aprender, ya que demuestran no querer o no saber hacerlo, sino porque es obligatorio.

Claro, no estoy diciendo que esto pase siempre, con todos los docentes en todos los lugares, pero me tocó verlo muchas, muchas veces.

Volviendo al discurso, puedo decir que en los dos trabajos de campo, aunque en formas distintas, me di cuenta que la autoridad del educador es una cuestión fundamental.

Creo que puede ser muy útil para un educador repensar su experiencia de educando bajo la luz de la relación entre autoridad y libertad, para entender como ella influyó en su forma de ser educador en el presente, ya que nos preparamos a ser educadores mientras vivimos nuestra formación de educandos.

Además, pienso que también puede ser útil poner en discusión nuestra forma habitual de enseñar reflexionando sobre ella y buscando formas diferentes de enseñar y de aprender, formas en la que verdaderamente existe el respeto de la libertad del educando y la autoridad no es algo dado "por sentado", sino que es algo que se construye día tras día, buscando un equilibrio armónico con la libertad de los demás.

Aquí tomo conciencia de que, con estas breves reflexiones, estoy presentando las imágenes de dos situaciones y de dos tipos de relaciones muy diferentes entre sí, casi opuestas: efectivamente, así fue como percibí las dos experiencias.

Con esto no quiero decir que una situación fue buena y la otra mala, que una fue un éxito y la otra una derrota, que en una hice lo correcto y en la otra, lo equivocado: simplemente fueron dos experiencias que me enseñaron cosas distintas, y de ahí viene

³²⁸ Empleo aquí el término utilizado por Aurelio durante la entrevista.

su riqueza. Es cierto que me sentí mucho más a gusto en la relación con las profesoras argentinas que con los dos maestros mexicanos, sería imposible negarlo, pero no por esto valoro más una experiencia que la otra: pienso que cada una me trajo su aprendizaje y fue fundamental en la investigación.

La relación con los educandos se fue construyendo bastante rápidamente en ambas experiencias, y en los dos casos la viví como muy intensa.

Lo más valioso y satisfactorio de la relación con los educandos fue sentir y ver como ambos cambiábamos un poco mientras la experiencia seguía su desarrollo.

Con respecto a la intención peculiar del proyecto que presenté a las dos escuelas, *Dibujando caminos. De educando a educador*³²⁹, puedo decir que en Argentina, si bien no se logró que los chicos se percibieran a sí mismos cómo educadores, dijeron haber aprendido a ser más autónomos y pudieron organizarse solos para gestionar la última sesión.

El diario fue un instrumento apreciado que, por lo que dijeron los chicos y las profesoras, bien reflejaba el desarrollo de la experiencia.

En México los niños tampoco se percibieron a sí mismos como educadores, pero tampoco dijeron haber aprendido a ser más autónomos y tampoco pudieron gestionarse solos. Lo que más destacaron como aprendizaje fue la capacidad de convivir entre ellos, lo cual es fundamental para una relación educativa de crecimiento y también, creo es fundamental para un día jugar el papel de educador.

El diario fue el resultado de una escritura colectiva con los niños, lo cual les permitió expresarse y leer lo que escribían lo demás. El diario fue considerado por todos representativo de la experiencia, y también fue leído por muchas de las familias de los niños, permitiendo así a los papás una participación indirecta a la jornada escolar de sus hijos.

Quizás los maestros que desean repensar su forma de enseñar y en especial quieren focalizarse en la relación entre autoridad y libertad pueden utilizar el instrumento del diario colectivo para favorecer la reflexión y la comunicación.

La reflexión del mismo maestro pero también de los alumnos, y la comunicación entre ellos y, además, la comunicación con los papás. Pienso que si el diario está redactado libremente y sinceramente por todo mundo ofrece una verdadera oportunidad para indagar sobre la propia forma de educar y de ahí buscar cambiar lo que descubrimos que no nos gusta en ella.

Lo que más aprendí de las dos experiencias fue a no confiar demasiado en mis certezas, porque aunque yo supiera que cada experiencia es única e irrepetible en otro lugar, no lo había suficientemente asumido.

También aprendí y viví la necesidad de una buena colaboración entre educadores, y la dificultad de la soledad de trabajar sin tener apoyo por las figuras educativas de los niños.

Relacionado a estos dos aprendizajes, destaco que la forma en que pude acceder al trabajo de campo no fue para nada democrática, y que esto representa una fuerte incoherencia en mi ser educadora, ya que la intención primaria del trabajo de campo era desarrollar una experiencia educativa más democrática.

Por esto, pienso que es importante, para quien desea investigar en las aulas, buscar formas de acceso al trabajo de campo "desde abajo", aunque no sabría bien en qué formas, de momento que la escuela se basa en una rígida jerarquía.

³²⁹ Ver el *Capítulo I*.

La búsqueda de la tesis ha sido, sin dudas, una oportunidad para tirar de los hilos que venía hilvanando desde hace un tiempo.

La búsqueda fue, más allá de su contenido, una búsqueda que se buscaba a sí misma, que intentaba aprender a caminar cada día un poco más.

Para poder escribir la tesis, tuve que aprender mi forma de investigar, así como para poder viajar tuve que aprender a caminar.

La indagación, la investigación pertenece a la misma naturaleza del educador. No puede haber enseñanza sin investigación, decía Paulo Freire³³⁰.

Ahora que estoy terminando, queda claro que en estas conclusiones no puedo escribir que aprendí algo nuevo que nadie sabe.

En efecto:

- La escuela no es un lugar democrático, esto ya fue dicho.
- Intentar proponer y construir formas más democráticas de educación en la institución escolar es un reto muy difícil y complejo que necesita de una reestructuración, de un pensar nuevamente *cómo* está hecha la escuela y *por qué*. Esto también es notorio.
- Realizar una investigación de tesis de doctorado comporta un proceso lleno de dificultades que hay que enfrentar, y todo un universo de aprendizajes y negociaciones que hay que llevar a cabo con valentía para sobrevivir lo mejor posible en el ambiente académico. Esto también, ya se sabe. Además, estoy terminando mi tesis en un momento histórico particularmente desfavorable a la universidad italiana, un periodo que de reformas legislativas y de un feroz recorte del presupuesto que el Estado italiano destina a la universidad pública.

En fin, creo que mi tesis no es útil para estas tres afirmaciones generales que se pueden derivar de ella, sino para el proceso en sí mismo.

En efecto, en el proceso aprendí que si bien la escuela no es un lugar democrático, en su realidad existen espacios, pequeñas fisuras, en las cuales puede actuar un maestro que desee construir relaciones menos injustas entre educador y educandos. Si por un lado la escuela está hecha de reglas, de jerarquías y de infraestructuras, por otro lado también está hecha de la gente que la anima y la vive cada día, y que en ella puede inventar nuevas formas de enseñar y de aprender.

El ambiente y el tipo de formación que recibimos condiciona mucho nuestra forma de enseñar, pero no por esto hay que repetir lo que aprendimos en nuestra (mala)formación o conformarnos con todas las reglas y las normas de nuestra escuela. Creo que es posible, y muy importante, construir algo nuevo y diferente de lo que estamos acostumbrados a ver cada día a nuestro alrededor en el ambiente de trabajo, resistiendo con fuerza a un sistema que intenta homologarnos y homogeneizarnos.

Los programas son iguales para todos, pero podemos buscar formas creativas de desarrollarlos. El espacio del aula está pensado para una relación en la que el maestro domina a los alumnos y los controla, pero podemos cambiarlo, volverlo diferente, más acogedor. Estamos acostumbrados, en el rol de docentes, a organizar las clases y a decir a los alumnos lo que tienen o no tienen que hacer, pero podemos intentar compartir con nuestros educandos la toma de decisiones, la autonomía y la responsabilidad confiando

³³⁰ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, op. cit.

más en la capacidad de cada uno de ellos de aprender y de crecer, respetando la forma en la que eligen hacerlo.

Quizás el repensar y el recrear la escuela pueden surgir de los mismos maestros y de los educandos, ya que son ellos quienes viven lo cotidiano del mundo escolar, y no los políticos que deciden cómo ha de funcionar una escuela pública, pero que nada saben de lo que verdaderamente ocurre en ella.

Creo también que la formación de los maestros necesite ser problematizada y replanteada para que pueda responder en una forma más adecuadas a las reales necesidades de los futuros maestros y maestras.

Y también creo que necesita ser puesta en discusión la formación doctoral, por lo menos la que yo conocí, sobre todo porque se desarrolla en un ambiente, el académico, que en muchas ocasiones muestra sus incoherencias entre el discurso y la práctica.

Lo que puedo decir es que ofrecí el relato de mi experiencia, ofrecí mi testimonio en el rol de educadora y de estudiante, con la intención y la esperanza de que el "compartir experiencias" pueda revelarse útil para otro educador, para otro estudiante.

Es decir, al fin y al cabo, para cualquier otra persona que se encuentre, en su vida, en una situación relacionada con el aprendizaje y la enseñanza.

Últimas reflexiones sobre el viaje

*"Enseño porque busco, porqué indagué,
porque indago e indago sobre mí mismo."³³¹*

Paulo Freire

La enseñanza, así como el viaje, es una continua indagación sobre uno mismo y sobre el mundo.

Creo que lo primero que muestra mi tesis es justamente esto: la voluntad de indagar.

Indagar, es decir buscar sinceramente, sin saber qué pasará, permitiéndonos que la realidad nos asombre y nos desilusione. La indagación misma, en sus formas de desarrollo, es parte de la búsqueda, ya que el cómo indagamos no está definido a priori, sino que se define mientras la investigación sigue adelante.

En efecto, nadie nos señala exactamente qué camino seguir:

4 de agosto de 2009

Argentina

En la autopista de Rosario a Buenos Aires un cartel avisa a los viajeros:

SEÑALIZACIÓN
INCO PLETA

³³¹ Ivi, p.25.

Cuando indagamos, contamos poco a poco una historia de la que no conocemos el final. Las dificultades que me encontré en el camino han sido muchas.

Primeramente, la dificultad de entender que al comienzo no estaba desarrollando una investigación de doctorado, sino que coleccionando experiencias sin plantearme la necesidad de entender qué significa investigar y cómo poder hacerlo.

De esto nacieron todas las dificultades relacionadas con la búsqueda de una metodología de trabajo que no tenía y que tuve que construir basándome en los autores que me aconsejaron leer y en los trabajos de campo.

Llegué a tener, antes que nada, la conciencia de que necesitaba restringir mi investigación a una realidad muy puntual y muy pequeña, algo que pudiera vivir personalmente, ya que para mí la parte práctica vino antes que la parte teórica.

Una vez que pude concretar la experiencia en Buenos Aires entendí que necesitaba reflexionar sobre ella para hacer que mi indagación tuviera un respiro más amplio, una posibilidad de llegar a un lector, a una lectora.

Además, por primera vez, experimenté qué significa aceptar que otra persona, más experta, lea mi trabajo y lo evalúe para yo pueda mejorarlo y también entenderme mejor a mí misma. También experimenté lo que significa corregir un texto teniendo que modificarlo o bien replantearlo por completo. No fue fácil, porque nunca lo había hecho, y porque creo que todos tenemos cierto apego a lo que escribimos, pero poder cambiar me fue fundamental.

Sucesivamente tuve que enfrentarme con la necesidad de modificar mi idea de cómo quería escribir la tesis, ya que pensaba posible escribir una tesis de doctorado en pedagogía sin la necesidad de explicar y justificar cada paso que daba, es decir, sin demasiada fundamentación teórica sino basándome casi exclusivamente en el relato de mis experiencias como si la tesis fuera una novela o una compilación de cuentos, una serie de anécdotas que pueden resultar útiles a quien los lee.

Pero, por la misma función que tiene la redacción de una tesis doctoral, es decir el supuesto ingreso en una comunidad científica que tiene que dar su aprobación a la entrada de la joven generación en un sistema ya codificado, estructurado y bien jerarquizado, no justificar cada paso basándose en autores ya muy reconocidos no es posible. Por lo menos, no en la realidad que yo viví.

Entender esto - y sobre todo aceptarlo, si bien hasta cierto punto - no me fue fácil pero, una vez que lo hice, pude seguir adelante. Pude empezar a buscar seriamente un marco teórico por dónde mirar mi trabajo, lo cual me fue sumamente útil, en especial para formarme una idea sobre el por qué una tesis tiene que ser redactada siguiendo ciertos cánones y por qué algunos tipos de investigaciones son consideradas científicas y otras no lo son, también siendo consciente de que esta evaluación varía en el tiempo y en espacio, como toda producción cultural humana.

Leyendo libros me di cuenta de que, por suerte, el marco teórico no es algo que siempre enjaula, como lo pensaba antes, sino que también puede ser algo que libera.

Quiero decir, tener fundamentación en textos considerados científicos, permite desarrollar el propio discurso de investigación, y también, creo, deja cierta libertad para improvisar e inventar. No es necesario, ni deseable, agarrarse a una sola metodología de trabajo, basarse en un sólo autor, en una sola forma de investigar, sino que conocer las diferentes opciones deja la libertad de elegir y de construir un método personal moldeado sobre la experiencia particular que se está viviendo.

Además, tener más conciencia de las metodologías de investigación permite desarrollar el trabajo de campo con más conciencia también.

Al final me di cuenta de que, no obstante yo estuviera basándome mucho en un autor como Paulo Freire que otorga una importancia esencial al diálogo continuo entre teoría y práctica, entre acción y reflexión, yo estaba pasando por debajo o por arriba de la parte teórica y me estaba centrando demasiado en la parte práctica, sin así tener una profunda conciencia de ella.

Para realizar mi investigación, que se desarrolló paralelamente a un proceso de toma de conciencia de mi posición y de descubrimiento, aunque mínimo, de lo que significa indagar, fue necesario, esencial, encontrar en mis viajes personas que lograron hacerme reflexionar sobre mi trabajo. Por lo tanto, cada una de ellas contribuyó en una forma distinta a la realización de mi tesis, por esto considero que es un proceso que no me pertenece en absoluto, sino que también les pertenece a todos los que me encontré en mis andanzas y que me hicieron descubrir cosas nuevas.

Espero que mi tesis sea un producto que permita reflejar el proceso que fue necesario para producirlo. Lo más interesante de mi tesis no son las conclusiones, en las que nada más puedo escribir cosas que ya se sabían, sino que creo que su interés y su utilidad residen en cómo relato todo el proceso de investigación.

Hay un cuento popular que escuché una vez, y que dice más o menos así: un día dos ángeles bajaron a la tierra y encontraron a unos campesinos. Hablaron con ellos durante toda la noche, y al amanecer los campesinos estaban como iluminados por una nueva luz. Los ángeles se despidieron de ellos y se fueron, volvieron al cielo.

Un amigo de los campesinos les preguntó qué les habían dicho los ángeles, porque él también quería brillar con una nueva luz. Los campesinos contestaron que los ángeles se habían pasado toda la noche hablando de un huevo de gallina. El amigo, enojado porque creía que los campesinos no le quisieran contar la verdad, les gritó que cómo podía ser, que no había cosa más estúpida que un huevo de gallina. Los campesinos contestaron que lo extraordinario, en efecto, no había sido el huevo de gallina, sino la forma en que los ángeles habían hablado de ello.

Ahora, naturalmente sin pretender ser una criatura celeste y sin pretender ofrecer sabiduría a quien lee esta tesis, conté aquí este cuento para destacar que los ángeles hablaron de algo muy conocido por un campesino, es decir un huevo, así como yo hablé de algo muy conocido por un educador, es decir la educación en algunas de sus formas. Lo importante del discurso, del relato, del cuento, no es el objeto en sí, es el *cómo* se habla de ello. Quiero decir que lo que considero importante, porque la forma como relaté mi investigación puede ser útil para el lector o la lectora.

Deseaba e intenté escribir la tesis como si fuera una novela.

Lo deseaba porque la literatura tiene la capacidad de contar una historia particular para hablar, a través de ella, de temas universales que nos pertenecen a todos los seres humanos.

La narración de historias es una forma de conocimiento y de construcción de saberes a partir de las experiencias de vida concreta. Según Edgar Morin, la función esencial de la literatura es *"mostrar la experiencia anónima de la humanidad, traducida en la forma de saberes y conocimientos, a menudo descuidada por los métodos académicos e*

intelectuales, mientras que hoy para nosotros es muy necesaria para educar y para educarnos."³³²

Cuando empecé a escribir la tesis, desde los primeros apuntes, desde los primeros garabatos, desde las primeras palabras, deseé con fuerza buscar y encontrar la forma de entender y utilizar la capacidad que tiene la literatura, la narración, de mirar al mundo, de descubrirlo y de comunicarlo a los demás.

Intenté entonces escribir la tesis como si fuera una novela.

Como ya dije en la parte titulada *Una nota sobre el texto*³³³, no lo logré.

Pero creo que tampoco escribí una tesis estandarizada, es decir un texto en un lenguaje tecnocientífico que un lector no acostumbrado a leer ensayos sobre pedagogía encuentra difícil de entender y probablemente algo aburrido.

Pienso que logré escribí un híbrido entre un ensayo y un cuento, algo que por esta razón titulé *Relato*, y agregué *de viaje* porque el viaje de investigación, en sus varios matices, está aquí narrado. Creo que hacer partícipe, en la mejor forma que pude, al lector en aspectos que normalmente no se muestran con tanta relevancia en una tesis de doctorado, es una forma tanto de permitir que el lector se construya una idea de lo que significa emprender una investigación, como de volver más completa la investigación y, por esto, más entendible y más fácilmente comunicable.

Los aspectos de los cuales estoy hablando son, básicamente:

- la explicitación de la situación en la cual me encontraba cuando comencé el doctorado, lo cual significó también admitir no estar suficientemente formada ni preparada para ello;
- la narración de las dificultades que viví en el proceso de investigación, tanto por mis lagunas como por la ausencia, en los dos primeros años y pico, de un tutor que pudiera y supiera acompañarme en el proceso de aprendizaje ;
- relacionado al anterior, la descripción de mi itinerario de crecimiento en el desarrollo de la investigación y en la escritura de la tesis;
- la descripción del contexto argentino y mexicano visto a través de mi mirada personal, con fuerte tono emotivo;
- el hecho de relacionar la descripción de la acción educativa y la reflexión pedagógica con las sensaciones, las emociones, los deseos, las necesidades, las dudas, la fortalezas y las debilidades que estaba viviendo en aquel momento de la investigación y que naturalmente influyeron en la misma;
- el hecho de citar a las personas que me ayudaron en mi camino de búsqueda, ya que una tesis no la escribe uno en su soledad, sino que necesita de los demás, sean amigos, familiares, compañeros de estudio o de trabajo o simplemente gente que nos encontramos un día y nunca más volvimos a ver.

Además, el *lenguaje* que elegí utilizar es, por un lado, lírico - así como lo definió mi tutor - y, por otro lado, más "científico", más cercano al lenguaje de un ensayo.

Mi deseo inicial era eliminar completamente el lenguaje más "científico", la jerga en especial, para escribir en una forma que fuese entendible por quienes nunca se interesaron por la pedagogía de una forma académica.

En efecto, considero que la acción educativa, conciente o inconsciente, se da en cada relación humana, por lo tanto si bien no todo el mundo tiene familiaridad con cierta

³³² Edgar, Morin, Émilio-Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando Editore, Roma, 2004, p.29.

³³³ Ver página 6

forma de hablar y reflexionar sobre ella, - la forma codificada por la academia-, todos los seres humanos compartimos la experiencia, bella o terrible, de la educación.

Me pregunté por qué, entonces, han de existir textos que hablan de relación educativa en una forma pedante, aburrida y casi incomprensible.

La lectura puede realmente ser un placer y un desafío, ¿por qué entonces convertirla en algo pesado, inútilmente difícil de entender y sin vida?

Creo que es porque a los académicos - a la mayoría de ellos, pues siempre hay excepciones - les encanta escribir con palabras altisonantes y con frases que dan vueltas y vueltas alrededor de un asunto diciendo poco o casi nada, porque así dan a la gente (a los "profanos" y a algún "experto" también), la impresión de que han escrito algo verdaderamente válido porque utilizan los términos más adecuados y a la moda en el momento, pero han escrito un ensayo totalmente vacío de contenidos, que de nada sirven a los maestros, a los padres y menos, a los educandos.

Por estas razones, desde que empecé el doctorado mi deseo fue escribir una tesis que una mamá, un papá y un hijo pudieran leer y entender, y no aburrirse.

A veces fue fácil alejarse de la jerga científica, pero a veces no, sobre todo en las partes de reflexión, porque siempre estuve acostumbrada por la carrera universitaria a leer y a escribir sobre pedagogía en una forma "académica".

El hecho de redactar un diario direccionado a un grupo de chicos de unos doce, trece años y a un grupo de niños de unos diez, doce años, me ayudó muchísimo a escribir sobre educación en una forma menos estandarizada y más libre, más directa, más viva. En las partes que tratan de metodología de investigación y del análisis pedagógico, del cómo desarrollé la tesis y del por qué, y también de la reflexión sobre las experiencias en Argentina y México, me resultó bastante más difícil expresarme en una forma que fuese clara, entendible y no banal, buscando un lenguaje que pudiera satisfacer tanto la comisión examinadora del doctorado, como un hipotético lector ajeno a la universidad. En el camino, me encontré con que la redacción de la tesis no podía ser tan "libre" como yo me la planteaba, sino que necesitaba cumplir con ciertos requisitos necesarios a su aprobación. Entendí que la tesis es una forma de demostrar a la comunidad académica que reconozco, conozco y, por lo menos en parte, acepto y respeto las reglas y las pautas consideradas necesarias e imprescindibles para la realización de una investigación.

Pero, por otro lado, busqué mi libertad en el camino.

Edgar Morin afirma que el método de investigación del conocimiento no es como un programa para seguir, sino que es como una estrategia que cada sujeto modifica paso tras paso dependiendo de la realidad en la que se encuentra a investigar³³⁴.

Un método-programa es totalmente inadecuado para la indagación en una sociedad tan compleja como la actual, sólo funcionaría en un mundo banal y determinado.

Para una realidad en la que caos, incertidumbre y lo inesperado conviven al lado del orden, de la certidumbre y de lo previsible, es necesario un método-camino que lleva al investigador a emprender un viaje en el mundo y en sí mismo.

Por suerte, vivimos en un mundo donde existen muchas, diferentes formas de investigar, por lo tanto puede uno buscar - entre los distintos caminos, los valles, las montañas y los mares - los senderos, los atajos y las guaridas que considera expresión de su forma de ser y de indagar, buscándose a sí mismo y persiguiendo a la inquietud que lo mueve.

³³⁴ Cfr. Edgar Morin, *Educare per l'era planetaria*, op. cit.

En fin, puedo decir que la tesis que se engendró de la experiencia de tres años de doctorado es una mediación entre lo que deseaba realizar cuando empecé y el tipo de "producto" que se requiere en la universidad para tener el título de doctor. Dicho esto, no me olvido de que, por suerte, somos seres inacabados³³⁵, por lo tanto esta investigación tampoco está concluida. Las posibilidades de investigar son sin fin, así cómo lo es la naturaleza humana. Es como contar una historia sin final.

3 de marzo de 2009

Barcelona

Un hombre y un niño miran juntos los trenes que pasan.
El hombre está de pie, el niño está sentado sobre la reja y las manos del hombre cuidan su equilibrio.
El hombre tiene una historia por cada pasajero del tren. Y cuenta historias, una tras otra, mientras que los trenes
 pasan, pasan y pasan.
Y cuando todavía no se terminan las historias de un tren
ya está pasando otro.

Gracias

Gracias a quienes me encontré por los caminos de Italia, España, Argentina y México.

³³⁵ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía dell'autonomia*, op. cit. y *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

Bibliografía y otras fuentes

- Alfieri, Fiorenzo, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Emme, Milano, 1974.
- Alfieri, Fiorenzo, *L'attore culturale, l'animatore nella città alla prova dell'esperienza*, La Nuova Italia, Scandicci, 1990.
- Allen, Pat, *Art is a way of knowing*, Shambhala, Boston, 1995.
- Althusser, Louis, *Sull'ideologia*, Dedalo libri, Bari, 1976.
- Alves, Rubem, *A educação dos sentidos e mais...*, Verus Editora, Campinas, São Paulo, 2005.
- Alves, Rubem, *A menina e o pássaro encantado*, Loyola, São Paulo, 2004.
- Alves, Rubem, *Conversas sobre educação*, Verus Editora, Campinas, São Paulo, 2003.
- Alves, Rubem, *Escorpião e a rã*, Loyola, São Paulo, 1991.
- Alves, Rubem, *O gambá que não sabia sorrir*, Loyola, São Paulo, 1990.
- Alves, Rubem, *O país dos dedos gordos*, Loyola, São Paulo, 1990.
- Alves, Rubem, *Pipa e a flor*, Loyola, São Paulo, 1992.
- Ander-Egg, Ezequiel, *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*, Editorial CCS, Madrid, 2000.
- Anónimo, *Popol Vuh. Antiguas leyendas del Quiché*, Ediciones Gandhi, México D.F., 2010.
- Apple, Michael W., *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*, Routledge and Kegan Paul, New York, London, 1986.
- Barret, Gisèle, *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*, Université de Montreal, 1995.
- Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- Benedetti, Mario, *Rincón de Haikus*, Visor libros, Madrid, 2008.
- Benedetti, Mario, *Vivir adrede*, Santillana, Madrid, 2009.
- Benjamin, Walter, *El narrador*, ediciones metales pesados, Santiago de Chile, 2008.
- Bertaux, Daniel, *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- Bernardi, Milena e Frabetti, Roberto, *Naviganti*, Pendragon, Bologna, 2000.

Boal, Augusto, *A estética do oprimido*, Editora Garamond, Río de Janeiro, 2008.

Boal, Augusto, *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta, 2005.

Boal, Augusto, *Juegos para actores y no actores*, Alba Editorial, Barcelona, 2007.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero la conservazione dell'ordine culturale*, Guaraldi, Rimini, 1972.

Bowles, Samuel, y Gintis, Robert, *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna, 1979.

Bradbury, Ray, *El hombre ilustrado*, Minotauro, Barcelona, 1977.

Brooks, Peter, *Trame*, Einaudi, Torino, 1999.

Bruner, Jerome, *La fabbrica delle storie*, Editori Laterza, Bari, 2002.

Celestini, Ascanio, *Cecafumo, storie da leggere ad alta voce*, Donizelli, Roma, 2002.

Clandinin, Jean D., y Connelly, Michael F., *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*, Jossey-Bass, San Francisco. 2000

Clandinin, Jean D., y Connelly, Michael F., *Teachers as curriculum planners. Narrative of experience*, Teachers College Press, New York, 1988.

Clandinin, Jean D., y Connelly, Michael F., *Teachers professional knowledge landscapes*, Teachers College Press, New York, 1995.

Connelly, Michael F., y Clandinin, Jean D., *Stories of Experience and narrative inquiry*, artículo en la revista *Educational Researcher*, Vol.19, No5, 1990.

Connelly, Michael F., y Clandinin, Jean D., *Stories of Experience and narrative inquiry*, artículo en la revista *Educational Researcher*, Vol.19, No5, p.2-14.

Connelly, Michael F., y Clandinin, Jean D., *Teacher's professional knowledge landscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of school*, artículo en la revista *Educational Researcher*, Vol.25, No.3,1996.

Contessa, Guido, *L'animazione: manuale per animatori professionali e volontari*, Città Studi, Milano, 1996.

Cortázar, Julio, *Rayuela*, Alfaguara, Buenos Aires, 2004.

Dewey, John, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.

Dewey, John, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.

Eisner, Elliot, *El arte y la creación de la mente*, Paidós, Barcelona, 2004.

Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*, Paidós, Barcelona, 1998.

Elbaz Freema, *The teacher's "practical knowledge": report of a case study*, en Curriculum Inquiry Volume 11 Número 1, The Ontario Institute for Studies in Education, 1981.

Ellet, William, *The case study handbook*, Harvard Business School Press, Boston, 2007.

Erickson, Frederick, *Qualitative methods in reserch on teaching*, in *Handbook*, Merlin Wittrock Editor, Washington D.C., 1986.

Föllmi, Danielle y Oliver, *Rivelazioni. 365 pensieri d' America Latina*. L'ippocampo, Genova, 2006.

Foucault, Michel, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 2010.

Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México D.F., 2001.

Freire, Paulo, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Siglo XXI, México D.F., 2005.

Freire, Paulo, *Cartas a Guinea Bissau*, Siglo XXI, México D.F., 2004.

Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México D.F., 2006.

Freire, Paulo, *Educación y actualidad brasileña*, Siglo XXI, México D.F., 2001.

Freire, Paulo, *El grito manso*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

Freire, Paulo, *La educación en la ciudad*, Siglo XXI, México D.F., 2007.

Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México D.F., 2006.

Freire, Paulo, Macedo, Donaldo, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine, 2008.

Freire, Paulo, *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1997.

Freire, Paulo, *Pedagogía da Autonomía. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

Freire, Paulo, *Pedagogia da esperança*, Paz e Terra Edizioni, Rio de Janeiro, 1994.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2006.

Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

Freire, Paulo, *Pedagogia dell'autonomia*, EGA, Torino, 2005.

Freire, Paulo, *Política y educación*, Siglo XXI, México D.F., 2001.

Galeano, Eduardo, *El fútbol a sol y sombra*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

Galeano, Eduardo, *El libro de los abrazos*, Catálogos, Buenos Aires, 2004.

Galeano, Eduardo, *La memoria del fuego I. Los nacimientos*, Catálogos, Buenos Aires, 2007.

- Galeano, Eduardo, *Patas arriba*, Catálogos, Buenos Aires, 2006.
- Galeano, Eduardo, *Ser como ellos y otros artículos*, Siglo XXI, Madrid, 2009.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1987.
- Gerring, John, *Case study research. Principles and practices*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.
- Gillet, Jean-Claude, *Animation et animateurs*, L'Harmattan, Paris, 1995.
- Gillet, Jean-Claude, *L'animation dans tous ses états (ou presque)*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- Gillham, Bill, *Case study research methods*, Continuum, London, New York, 2000.
- Giroux, Henry A., *Ideology, culture and the process of schooling*, Temple University Press, Philadelphia, 1981.
- Giroux, Henry A., *Theory and resistance in education. A pedagogy for the Opposition*, Bergin and Garvey Publishers, South Hadley, Massachusetts, 1983.
- Goetz, Judith Preissle, y Lecompte, Margaret, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.
- Golding, William, *El señor de las moscas*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.
- Grossman, David, *Con gli occhi del nemico*, Mondadori, Milano, 2008.
- Gutiérrez Serrano, Georgina, (compiladora), *Relatos, conocimiento y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*, Universidad Nacional Autónoma de México, en fase de impresión.
- Gutiérrez Serrano, Georgina, (coordinadora), *En San Andrés Tenexitla sembramos maíz*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- Gutiérrez Serrano, Norma, (coordinadora), *En San Andrés Tenexitla sembramos maíz*, Universidad Nacional Autónoma de México, Solar Servicios Editoriales, México D.F., 2008.
- Gutiérrez Serrano, Norma, (coordinadora), *Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Juan Pablo Editor, México D.F., 2010.
- Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid, 1982.
- Hammersley, Martyn, y Atkinson, Paul, *Ethnography: principles in practice*, Routledge, New York, London, 1995.
- Italo Calvino, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano, 2005.
- Jackson, Philip, *La vida en las aulas*, Ediciones Marova, Madrid, 1975.
- Jedlowski, Paolo, *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma, 2008.

- Jedlowski, Paolo, *Storie comuni*, Mondadori, Milano, 2000.
- Jelfs, Martin, *Tecniche di animazione*, Elle di Ci, Torino, 1986.
- Kapuściński, Ryszard, *L'altro*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Kieran, Egan, *Teaching as story telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, The University of Chicago Press, 1989.
- Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México DF, 2007.
- Larrossa, Jorge y Arnaus, Remei, Ferrer, Virginia y Pérez de Lara, Nuria y Connelly, Michael, F. y Clandinin, Jean D. y Greene, Maxime, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, Barcelona, 1995.
- Legendre, Renalde, *Dictionnaire Actuel de l'Education*, Guérin, 2a. edición, Montreal, 1993.
- Limbos, Edouard, *Animazione dei gruppi nel tempo libero*, Coines, Roma, 1973.
- Limbos, Edouard, *L'animateur et les groupes des jeunes*, Fleurus, Paris, 1973.
- Limbos, Edouard, *L'animatore socio-culturale*, Armando, Roma, 1972.
- Limbos, Edouard, *Pratique et instruments de l'animation socio-culturelle*, Fleurus, Paris, 1974.
- McEwan Hunter, y Egan Kieran (compiladores), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, Buenos Aires, 1998.
- McLuhan, Marshall, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967.
- McNiff, Shaun, *Art-Based Reserch*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2009.
- Mèlich, Joan-Carles, *Filosofia de la finitud*, Herder, Barcelona, 2002.
- Mitchell, W.J.T., (compilador), *On Narrative*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1980.
- Morin, Edgar, Ciurana, Émilio-Roger y Motta, Raúl Domingo, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando Editore, Roma, 2004.
- Morin, Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.
- Morin, Edgar, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Morteo, Gian Renzo, Mamprin, Lorenzo, y Perissinotto, Loredana, *Tre dialoghi sull'animazione*, Bulzoni, Roma, 1977.

- Motos Teruel, Tomás, y Baraúna Teixeira Tânia, *De Freire a Boal*, Ñaque Editora, Guadalajara, España, 2009.
- Motos Teruel, Tomás, y Tejedo, Francisco, *Prácticas de dramatización*, Ñaque Editora, Guadalajara, España, 2007.
- Newbury, Darren, *Diaries and Fieldnotes in the Research Process*, en Research Issues in Art Design and Media, Issue I, Birmingham Institute of Art and Design, University of Central England, Autumn 2001.
- Pablo Neruda, *Poesie d'amore e di vita*, Superpocket, Bergamo, 2000.
- Passatore, Franco, *Animazione Dopo*, Guaraldi, Rimini-Firenze, 1976.
- Passatore, Franco, Lastrego, Cristina, y Testa, Francesco, *Mi piace fare teatro*, Milano, Mondadori, 1987.
- Passatore, Franco, y De Stefanis, Silvio, *Le botteghe della fantasia*, Emme, Milano, 1973.
- Passatore, Franco; Destefanis, Silvio; Fontana, Ave e De Lucis Flavia, *Yo soy el árbol, (tú el caballo)*, Reforma de la escuela, 1984, Barcelona.
- Patton, Michael Quinn, *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, London, 1990.
- Pennac, Daniel, *Como una novela*, Anagrama, Barcelona, 1993.
- Perissinotto, Loredana, *Animazione teatrale: le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma, 2004.
- Perissinotto, Loredana, *In ludo: idee per il teatro a scuola e nella comunità*, Armando, Roma, 1998.
- Perissinotto, Loredana, *Teatri a scuola: aspetti, risorse, tendenze*, UTET, Torino, 2001.
- Perissinotto, Loredana, y Morteo, Gian Renzo (compiladores), *Animazione e città*, Musolini, Torino, 1980.
- Perissinotto, Loredana, y Testa, Giorgio, *Scena educazione: per un rapporto organico tra scuola e teatro*, ETI, Roma, 1995.
- Piglia, Ricardo, *Formas breves*, Anagrama, Barcelona, 2005.
- Polkinghorne, Donald, *Narrative knowing and the human sciences*, Albany: State University of the New York Press, 1988.
- Pollo Mario, *L'animazione culturale dei giovani. Una proposta educativa*, Elle Di Ci, Torino, 1991.
- Pollo, Mario, *Educazione come animazione, voci per un dizionario. Volume 1: I concetti*, Elle Di Ci, Torino, 1991.

Rodari, Gianni, y Luzzati, Emanuele, *Il teatro i ragazzi la città*, Emme, Milano, 1978.

Rostagno, Remo, *Guida all'animazione*, Fabbri, Milano, 1978.

Rulfo, Juan, *Pedro Páramo*, Editorial RM, México D.F., 2010.

Saevi, Tone, *Seeing Disability Pedagogically*, Universitetet i Bergen, 2004.

Sartre, Jean-Paul, *L'existentialisme est un humanisme*, Editions Gallimard, Paris, 2000.

Scabia, Giuliano, y Casini-Ropa, Eugenia, *L'animazione teatrale*, Guaraldi, Rimini, Firenze, 1978.

Schön, Donald, *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona, 1998.

Schön, Donald, *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Schön, Donald, *Il professionista riflessivo, per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

Schön, Donald, *The reflective turn: case studies in reflective practice*, Teachers College Press, New York, 1991.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1976.

Stake, Robert E., *The art of case study research*, Sage Publications, Beverly Hills, London, New Delhi, 1995.

Taylor, Steven, y Bogdan, Robert, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, México, 2007.

Tonucci, Francesco, *Con ojos de niño*, Losada, Buenos Aires, 2005.

Van Maanen, John, *Tales of the field. On writing ethnography*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1988.

Wallerstein, Immanuel, *Abrir las ciencias sociales*, Siglo XXI, México, 2003.

William Golding, *El señor de las moscas*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.

Woods, Peter, *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en educación*, Paidós, Barcelona, 1996.

Woods, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, México D.F. 2007.

Yin, Robert K., *Applications of case study research*, Newbury Park, London, New Delhi, 1996.

Yin, Robert K., *Case study research. Design and Methods*, Sage Publications, Beverly Hills, London, New Delhi, 1984.

CD

De André, Fabrizio, Korakhané, en el album *Anime Salve*, 1996.

Padovani, Ana, *El Ave Maravillosa*, Estudio LYM, Argentina, 2007.

Serrat, Joan Manuel, canta Antonio Machado en *Cantares*, en el album *Serrat en Directo*, 1984.

Zitarrosa, Alfredo, *Pa'l que se va*, en el album *Del amor herido*, Orfeo, 1967.

PELICULAS

Badham, John, *War Games*, Estados Unidos, 1983.

Disney, Walt, *Dinosaurios*, Estados Unidos, 2000.

Disney, Walt, *Fantasia*, Estados Unidos, 1940.

Groening, Matt, *Los Simpsons, la película*, Estados Unidos, 2007.

SITIOS WEB

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=bombilla

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=compa%F1erismo

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=galp%F3n

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=jitomate

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=reflexionar

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=vereda

<http://ctorio.org.br/novosite/>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Huelga_estudiantil_de_la_UNAM_\(1999-2000\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Huelga_estudiantil_de_la_UNAM_(1999-2000))

<http://es.wikipedia.org/wiki/Milpa>

http://es.wikipedia.org/wiki/San_Andr s_de_la_Cal

http://hypatia.morelos.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=353&Itemid=247

http://it.wikipedia.org/wiki/Riforma_Gelmini

<http://mexico.pueblosamerica.com/c/benito-juarez-2699>

<http://www.arenamexico.com.mx/>

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/ciudad/historico/especiales/inmigracion/aldea_con_ventillo.php

<http://www.enciclomedia.edu.mx/>

<http://www.ezln.org.mx/>

<http://www.google.com/reader/view/feed/http://video.google.com/videosearch%3Fq%3Dhuelga%2Bde%2Bla%2Bunam%26hl%3Des%26client%3Dsafari%26rls%3Den%26prmd%3Div%26output%3Drss>

<http://www.ibbymexico.org.mx/>

<http://www.senato.it/leg/16/BGT/Schede/Ddliter/34595.htm>

<http://www.sep.gob.mx/>

<http://www.unam.mx/>

<http://www.youtube.com/watch?v=Lj-W6D2LSlo>

www.buenosaires.gov.ar/areas/barrios/buscador/ficha.php?id=37

www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/establecimientos/ficha.php?id=20136800

www.indec.gov.ar/glosario/folletoGBA.pdf

www.unacitta.it/intervista.asp?testo=&anno=&person=Galeano&argom=&id=1344

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disciplina

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=confianza

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=libertinaje

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=abusar

http://it.wikipedia.org/wiki/Legittimo_impedimento

[http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Normal_Superior_\(M%C3%A9xico\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Normal_Superior_(M%C3%A9xico))

Anexo al capítulo I

Actividades realizadas en el trabajo de campo

Introducción

Durante el trabajo de campo, tanto en la Argentina como en México, realizamos, educadores y educandos, muchas y variadas actividades.

Aquí intenté clasificarlas por tipología, y explicar cada una de ellas con la intención de favorecer la comprensión de los siguientes capítulos que tratan de la experiencia en las dos escuelas de Buenos Aires y de San Andrés de la Cal.

Pero, antes de empezar, quisiera escribir brevemente sobre cinco estrategias recurrentes en el trabajo de campo.

Círculo. Cada sesión empezaba y terminaba con un círculo. El círculo marcaba el espacio físico, mental y emocional del grupo, y así lo definía, como en un ritual. El círculo del comienzo servía para retomar lo que había sucedido en la sesión anterior, mientras que el círculo del final servía para acordarnos sobre cómo continuaríamos con el trabajo en la siguiente sesión.

Yamamey/Camagiüey. Cuando había mucha confusión, utilizaba el juego de las dos palabras: yo decía ¡Yamamey! y el grupo contestaba ¡Camagiüey!, sucesivamente todos tenían que hacer silencio. Era una forma de intentar lograr atención y silencio.

Momentos de discusión. En muchas ocasiones, especialmente cuando aparecía alguna dificultad, nos sentábamos a discutir sobre lo que había ocurrido y buscábamos posibles soluciones. En Argentina, siendo que era muy difícil mantener el turno de conversación y todos hablaban al mismo tiempo, utilicé una estrategia que recuerdo haber leído en el libro *El señor de las moscas*³³⁶. Cuando los niños se encuentran perdidos en la isla, tienen reuniones para decidir qué hacer, cómo organizar la supervivencia: en estas ocasiones, quien tiene en la mano una concha grande tiene el derecho de hablar, mientras los demás escuchan. El portador de la concha tiene que pasarla a los otros cuando piden la palabra: de esta forma es muy claro quien habla y quien escucha. En Buenos Aires no utilicé una concha, no la tenía, utilicé un libro que lo tenía la persona que quería exponer su opinión.

Votaciones. Normalmente, en los momentos de discusión, intentábamos llegar a un consenso sobre las soluciones a adoptar para afrontar una situación problemática, pero no siempre fue posible. Cuando no se lograba un consenso, hacíamos una votación para elegir entre un abanico de posibles soluciones.

Dassa. Mi director de teatro Bruno me enseñó, hace unos años, una forma de despedirse en grupo que, a su vez, le había enseñado un actor de Burkina Faso: se forma un círculo, de pie, tomados de la mano, luego, a turno, cada uno grita su nombre, luego todos saltan y gritan ¡Dassa! que significa *gracias*. De este modo, se agradece a la persona que dijo su nombre y, al pisar el suelo, el lugar que nos acogió y nos permitió realizar la actividad.

³³⁶ William Golding, *El señor de las moscas*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.

Juegos teatrales

La campana. Es un juego de confianza en los demás que puede ser muy placentero y relajante si se hace bien. Se forma un círculo, todos pegados los unos a los otros, hombro con hombro. En el medio un voluntario cierra los ojos y, teniendo los pies firmes, relaja todo el cuerpo que los demás balancean suavemente con las manos.

Las muertes. Todos camina por el espacio, cada uno a su forma y a su ritmo. Cada uno está marcado por un número de uno a tres. Cuando la educadora dice un número, quienes lo tienen lanzan un grito e improvisan una muerte enfática, divertida y, sobretodo, muy lenta, para dar a los otros el tiempo de acompañarlos hasta caer al piso sin lastimarse. Cada "muerto" ha de tener dos ayudantes.

Las caminatas. Todos caminan por el espacio, en distintas direcciones, intentando utilizar siempre todo el espacio pero sin chocarse entre sí. La educadora propone distintos tipos de caminatas que cada uno interpreta en la forma que desea. Por ejemplo: caminata triste, apurada, nerviosa, etc.

También se pueden añadir muchas variantes, en lo específico durante el trabajo de campo utilizamos la variante en que todos tenían que caminar sin mirarse, luego mirarse y sonreírse, y al final abrazarse.

Otra variante realizada consistió en el asignar un número a una acción del cuerpo, por ejemplo, uno: agacharse, dos: saltar, tres: acostarse al suelo. La educadora dice los números y el grupo realiza las acciones correspondientes.

El nudo. Todos se toman de la mano formando una fila. La educadora enreda la fila hasta formar un nudo que el grupo tiene que desenredar. Sin soltarse nunca de las manos.

Una variante que vuelve el juego más difícil: en círculo, todos cierran los ojos y levantan las manos, luego avanzan lentamente hasta el centro del círculo hasta encontrar una mano para agarrar. Cuando todos se han tomado de la mano abren los ojos y se habrá formado un nudo a desenredar. Sin soltarse de las manos, desde luego.

Presentación con nombre y cualidad. Es un juego de presentación muy sencillo pero que puede causar vergüenza, como efectivamente ocurrió. En círculo, cada uno, a turno, va al medio y dice su nombre asociado con una cualidad que empieza con la misma letra que su nombre. También se puede añadir un gesto de presentación escogido por la persona. Los demás repiten el nombre, el gesto y la cualidad.

Baile. Música, ocupando todo el espacio, todos bailan. El baile no ha de ser estereotipado, sino que la idea es soltarse y dejar que el propio cuerpo se exprese libremente siguiendo el ritmo de la música.

También se puede bailar imaginando que el movimiento surge de una parte del cuerpo nombrada por la educadora, por ejemplo, la nariz, la mano, la panza.

Otra variante es bailar por parejas o por grupos de tres unidos por la parte nombrada por la educadora, por ejemplo, los codos, las cabezas, etc.

Palmadas y ritmo. La educadora bate las manos tocando así un ritmo que el grupo, (o también individualmente, por turno) tiene que reproducir. El ritmo es cada vez más complejo, y también es posible utilizar otras partes del cuerpo para producir sonidos al

ser golpeadas por las manos, por ejemplo, la boca, los cachetes, el pecho, la panza, los muslos, etc.

Las esculturas. Divididos en parejas, uno es el escultor y el otro es la escultura. El escultor modela el cuerpo de su escultura para representar algo según la instrucción de la educadora, por ejemplo, un ogro, un cocinero, un futbolista, y también la tristeza, la felicidad, la valentía, etc.

El líder. Todos se sientan en círculo con los ojos cerrados. La educadora camina alrededor del círculo y toca a alguien en la cabeza: esta persona es el líder. Cuando la educadora ha elegido, pide a todos que abran los ojos y que se observen: hay que adivinar quién es el líder. Hay un tiempo en que todos se observan y la educadora habla describiendo, -también inventando-, las características del líder, que tiene que prestar atención para no traicionarse y hacerse descubrir. Luego de un tiempo, nace una discusión en el grupo para decidir quién es el líder, hasta que, al final, todos tienen que señalar con el dedo la persona (o las personas) elegidas.

En este juego hay posibles variantes como, por ejemplo, elegir a más de una persona o, al revés, no elegir a ninguna.

Fantasía guiada. Todos están acostados al piso, relajados, en silencio y con los ojos cerrados. Luego de un momento de escucha del cuerpo y de la respiración, la educadora empieza a hablar para conducir cada uno en una fantasía personal pero guiada por sus palabras.

El círculo elástico. Todos en círculo, tomados de la mano, el grupo tiene que ocupar el menor y luego el mayor espacio posible sin soltarse. El círculo es entonces como un elástico que puede encogerse y expandirse.

Es divertido experimentar varias formas de restringir y expandir el círculo, por ejemplo, muy rápidamente sin chocarse o, al revés, muy despacio, como si fuera una cámara lenta. También es posible acompañar el movimiento con un sonido con volumen más fuerte o más bajo, gritando o susurrando.

Formar grupos. Todos caminan por el espacio, hasta que la educadora pide que se formen grupos de tres, cuatro, cinco o más personas. Hay que formar los grupos lo más rápido posible, luego se disuelven y todos vuelven a caminar. Se repite varias veces.

Juegos propuestos por los educandos

Fútbol. Tanto en la Argentina como en México, el juego favorito por los varones fue el fútbol. Era el juego que siempre proponían, y con mucha energía. El problema fue, en ambos casos, que las chicas no deseaban jugar al fútbol, por lo tanto se presentaba la necesidad de buscar otro juego para todos o de dividir el grupo en dos partes y realizar dos juegos distintos. Ambas soluciones fueron elegidas en distintas ocasiones, dependiendo de las decisiones del grupo.

Bola Quemada, en la Argentina, o Los Quemados en México. Un juego muy apreciado por los educandos tanto en la Argentina como en México fue Bola Quemada, o Los Quemados, dos versiones del mismo juego.

En la Argentina formábamos dos grupos, cada equipo se posicionaba en su mitad del campo de juego. La finalidad del juego consistía en eliminar al otro equipo. Para eliminar a un adversario había que "quemarlo" con la "bola quemada", una pelota que había que lanzar del otro lado del campo para tocar a los demás. Cuando una persona estaba "quemada", no salía del juego, sino que se posicionaba en la zona de los quemados que podían rescatarse quemando a los adversarios. El juego terminaba cuando, en un equipo, todos se encontraban en la zona de los quemados. En México el juego se desarrollaba casi igual, sólo había una diferencia importante, la cual hacía que el juego durara menos tiempo: una vez que alguien había sido tocado por la pelota, entonces estaba "quemado" y así se encontraba definitivamente eliminado del juego, no había forma en que pudiera volver a jugar.

Gato y ratón. Fue un juego propuesto en Argentina: en el grupo, uno actúa de gato, otro de ratón y otro más de conductor del juego, mientras que todos los demás actúan de "calles." Los que actúan de calles se posicionan en filas, de pie y con los brazos levantados a la altura de sus espaldas, estando cerca lo suficiente para que sus dedos se rocen. De esta modo, forman las calles que pueden cambiar de dirección, (cada vez que el conductor lo pide), simplemente girando hacia un lado o hacia el otro. El gato tiene que atrapar el ratón corriendo entre las calles.

Baile. El baile era una actividad muy querida entre las chicas en la Argentina, que siempre traían música y practicaban distintos bailes.

Formar una frase en círculo. Un juego propuesto en la Argentina: sentados en círculo, el primero dice una palabra que el segundo repite añadiendo otra palabra más, y así hasta el final del círculo, hasta formar una frase.

Narrar un cuento en círculo, un pedacito cada uno. Siempre en la Argentina, siguiendo la misma idea del juego anterior, aquí la finalidad es inventar un cuento.

La bomba. Un juego que hicimos mucho en la Argentina: una pelota, u otro objeto, es la bomba que explotará cuando la cuenta atrás llegue a cero. En círculo, hay que pasarse la bomba lo más rápido posible antes de que explote, quien la tiene en la mano cuando la cuenta llegue a cero está eliminado.

Búsqueda del tesoro. En la Argentina, para la última sesión, un grupo organizó una búsqueda del tesoro por toda la escuela.

Las atrapadas, o Las correteadas. Un juego propuesto en México. El grupo se divide en dos equipos: gana quien atrapa primero todos los integrantes del equipo adversario.

Las cadenas. Otro juego realizado en México. Hay una persona que tiene que atrapar a los demás. Quien está atrapado toma de la mano de aquél que lo ha atrapado y juntos corren para agarrar a los demás, sin soltarse. Al final, cuando muchos han sido atrapados, se formará una cadena que tiene que coordinarse para correr y seguir atrapando.

Los congelados. Un juego propuesto en México: una persona designada tiene que atrapar a todos los demás que intentan escapar. Una vez que una persona es atrapada

tiene que permanecer inmóvil hasta que otra persona la toca. Una variante: puede haber más de una persona que atrapa.

La gallina ciega. Otro juego realizado en México. Un niño, o niña, vendado, intenta atrapar a los demás.

Otros juegos

Pelota y nombre. En círculo, hay que lanzar una pelota a un compañero diciendo en voz alta su nombre. Si una persona se equivoca en decir el nombre de aquél a quien la pelota está dirigida, o si la lanza mal, tiene que realizar una penitencia. Igualmente, quien tiene que recibir una pelota lanzada correctamente y no lo logra, realiza una penitencia. Una variante consiste en utilizar dos o tres pelotas. Es un juego que sirve, desde luego, para aprender los nombres de todos.

Mister Hit. Otro juego que sirve para aprender los nombres: una persona es el Mister Hit, o sea aquél que tiene que atrapar a otra persona que automáticamente se volverá el nuevo Mister Hit. Pero hay una dificultad: cuando una persona está por ser atrapada, puede gritar el nombre de un compañero que se transformará en el nuevo Mister Hit en su lugar.

El monstruo. Otro juego más para aprender los nombres: en círculo, de pie, hay una persona que actúa de monstruo con las manos hacia adelante caminando en dirección de un compañero. Esta persona, que está en riesgo de devenir la comida del monstruo, tiene que elegir a un compañero, mirarlo y decir su nombre en voz alta. Por ejemplo: ¡*Marcelo!* Y el otro, si es el nombre correcto, contestará: ¿*Sí?* Entonces su compañero en peligro le preguntará: ¿*Puedo?* Si Marcelo contesta que sí, el amenazado toma su lugar, y Marcelo, ahora perseguido por el monstruo, tendrá que repetir las mismas pautas para salvarse. Si el monstruo logra "comerse" a alguien, aquella persona será el nuevo monstruo.

Teléfono descompuesto con variante. En círculo, el primero susurra al oído del compañero que está sentado a su lado una palabra. El compañero, rápidamente, tiene que pensar a otra palabra que, según él, tiene algo que ver con la que acaba de escuchar. Cuando ha encontrado su palabra, la susurra al oído del compañero que está sentado a su lado, y así hasta llegar al final del círculo. Cuando se ha terminado el giro del círculo, cada uno, por turno y en orden, dice en voz alta su palabra.

Pif, puf, ¡paf! Sentados en círculo, las dos manos con las palmas hacia arriba, una está por encima de la mano del compañero a nuestra derecha, mientras que la otra mano está por debajo de la mano del sentado a nuestra izquierda. Una persona empieza el juego: levanta su mano derecha y golpea la mano del compañero sentado a su izquierda, que hace lo mismo con aquél que está sentado a su izquierda, y así todos, por turno, reciben un golpe en la mano derecha y con esta misma mano pasan el golpe. Mientras se canta una canción sin sentido que dice: "Champom pimpo lolimpo lolasti, champom pimpo lolasti, academi solfamí, academi solfamí, pif, puf, ¡paf!"

Hay que poner atención en el *¡Paf!* de la canción, porque quien recibe el golpe cuando se pronuncia esta palabra, está eliminado. Si la persona, en vez de recibir el golpe, quita la mano, el eliminado será el compañero que no ha podido pasar el golpe. Así se continúa hasta que queda sólo una persona, que será la ganadora.

Juego del reciclaje. Hay basura de todo tipo desparramada por el piso, y hay varias cajas de cartón bastante grandes formadas en una línea. Divididos en equipos, los chicos tienen que diferenciar la basura poniéndola correctamente en las cajas. Por ejemplo: vidrio, cartón, plástico, aluminio, residuos orgánicos, etc.

Gana el equipo que emplea el menor tiempo para realizar la división de la basura. Si un equipo se equivoca, se le añaden 5 segundos al tiempo realizado por cada error cometido.

Lectura y narración

Realicé la lectura en voz alta de partes de libros que tenían que ver con los temas tratados en las sesiones. A veces, complementé la lectura con narraciones. También conté cuentos, cuándo los chicos me pedían escuchar algunos, o cuando tenían que ver con las actividades realizadas.

Otras actividades

Limpieza. El aula, el lugar que acogía nuestras sesiones, era muy importante, ya que era el espacio que nos permitía estar juntos y desarrollar nuestro proyecto. Por esta razón, también era importante que fuese un espacio limpio, agradable y adecuado a las actividades. En muchas ocasiones, diría casi siempre, fue necesario barrer el piso porque era muy sucio, y siempre fue necesario modificar la colocación de los bancos y sillas para crear un espacio vacío y sentarnos en círculo.

Masajes. Los masajes son una oportunidad para relajarse y para relacionarse al otro en una forma que quizás es nueva y seguramente es muy íntima. La educadora dirige el masaje que puede ser realizado en parejas o en grupo, y también en círculo.

Lluvia de ideas. Libremente, todos pueden decir palabras-clave relacionadas con las ideas que tienen con respeto a un asunto particular que el grupo decide abordar. Alguien escribe las palabras en una pizarra.

Un regalo al azar. Cada uno escribe su nombre en un papelito que dobla y pone en un contenedor, por ejemplo un sobrero o una caja. Por turno, cada niño elige un papelito al azar y lee el nombre de la persona que le tocó: a él, o a ella, tiene que hacer un regalo. De preferencia, éste no ha de ser comprado, sino que tiene que ser artesanal, hecho por la misma persona que lo regala. Además, no tiene que ser un regalo cualquiera, sino que ha de ser algo especial para quien lo recibe: las parejas-regalo tienen entonces que dedicar un poco de su tiempo para conocerse mejor y así preparar un regalo adecuado.

Masa de harina. Es un tipo de masa para modelar que se prepara con una medida de harina de trigo y dos medidas de sal fina, y con el agua que se necesite. En particular, la utilizamos en México para realizar pequeños dinosaurios.

Itinerario de animación

Con la expresión *itinerario de animación* quiero significar una serie de actividades distintas entre sí relacionadas por objetivos específicos y por un hilo narrativo que se desarrollan en un tiempo y en un espacio delimitados.

En particular, el itinerario de animación que propuse en las dos escuelas fue el siguiente:

Encuentros y Desencuentros

Destinatarios

Esta animación ha sido proyectada para niños a partir de los 9 años. Fue también realizada con jóvenes y adultos demostrando ser muy flexible y adecuada a edades muy distintas entre sí.

Duración

1 hora y media.

Materiales

Un libro para leer partes de *El vizconde demediado*³³⁷ de Italo Calvino, esferas de arcilla, hojas, flores, semillas, arroz, cacao, sal, canela, harina, orégano, pimienta, ají, fideos, café, frijoles, perejil, algodón, lana, pasta, especias.

Objetivos

- Generar un espacio de reflexión sobre los conceptos de *identidad, cultura y conflicto*.
- Favorecer la gestión del conflicto de forma pacífica.
- Narrar oralmente anécdotas autobiográficas.
- Construir, durante el taller de plástica, una sociedad nómada y una sedentaria con el material disponible.
- Actuar en el juego de rol como integrante de los nómadas o de los sedentarios, dependiendo del grupo de pertenencia
- Trabajar colaborando en situación de grupo.

Desarrollo

El encuentro (Narración)

El momento de encuentro se desarrolla a partir de la historia autobiográfica de la animadora y de los integrantes del grupo.

La división del grupo en dos partes (Lectura y narración)

Lectura de pequeñas partes de *El vizconde demediado* de Italo Calvino.

³³⁷ Italo Calvino, *Il visconte dimezzato*, op. cit.

Breve narración de la historia de una guerra entre un pueblo que decidió dividirse en dos partes: una parte, los sedentarios, se quedaron en el país; la otra parte, los nómadas, se fueron. Para dividir el grupo en dos partes la animadora parte en dos las esferas de arcilla, y entrega una mitad a cada uno.

La Construcción de una identidad (Taller de plástica)

La animadora entrega el material a los grupos, pidiendo que cada grupo construya, con ese material, todo lo que necesita para vivir, y que fue destruido durante la guerra, teniendo en cuenta que un grupo representa un pueblo nómada, y el otro un pueblo sedentario, con estilos de vidas distintos entre sí.

El reencuentro (Juego de rol)

Una vez que cada grupo termina su trabajo, se da el reencuentro: el pueblo nómada quiere volver al país, que ahora está enteramente ocupado por el pueblo sedentario. Nace el conflicto entre los dos grupos que intentan resolverlo.

El final (Lectura, momento para compartir)

Lectura de partes de *El vizconde demediado* de Italo Calvino.

Momento para compartir las emociones nacidas durante el juego de rol.

La despedida

Para despedirse del grupo, la animadora ofrece a cada uno una esfera de arcilla pintada por la mitad, como recuerdo de la animación.

Juego del oráculo

Este juego lo aprendí de una amiga argentina, pero creo que, con distintos nombres, todos lo hemos practicado alguna vez.

El juego del oráculo consiste en ponernos una pregunta importante relacionada con algún aspecto de nuestro futuro, luego tomar un libro, abrir una página y leer una frase tomada al azar. Desde luego que es más divertido si realizado en grupo, porque todos pueden ayudar en la interpretación de la sentencia del oráculo.

Es un juego que puede contar mucho sobre nosotros, dependiendo de la pregunta y de la interpretación que damos a la respuesta.

Cuando decidí proponer a los chicos este juego, no pensé adecuado utilizar un libro, sino que preferí utilizar algunos poemas-haiku escritos por Mario Benedetti³³⁸ que transcribí sobre papelitos de colores.

Los haikus del poeta uruguayo me parecieron especialmente adecuados para este juego porque son breves y condensan en sí muchos significados. Se prestan, más que otros tipos de escritos, a la interpretación por parte del lector.

A continuación transcribo los haikus que utilicé en la experiencia.

*invierno invierno
el invierno me gusta
si hace calor*

*después de todo
la muerte es sólo un síntoma
que hubo vida*

³³⁸ Mario Benedetti, *Rincón de Haikus*, op. cit.

*las hojas secas
son como el testamento
de los castaños*

*los sentimientos
son inocentes como
las armas blancas*

*hay pocas cosas
tan ensordecedoras
como el silencio*

*no hay alegría
más alegre que el prólogo
de la alegría*

*me gustaría
mirar todo de lejos
pero contigo*

*dame cobijo
con toda la ternura
que te he prestado*

*lo peor del eco
es que dice las mismas
barbaridades*

*la mariposa
recordará por siempre
que fue gusano*

*los hombres odian
presumen sueñan pero
las aves vuelan*

*si no se esfuman
hay que tener cuidado
con los fantasmas*

*no sé tu nombre
sólo sé tu mirada
con que lo dices*

*la golondrina
de vuelta a su pasado
no encuentra el nido*

*no quiero verte
por el resto del año
o sea hasta el martes*

*pasan las nubes
y el cielo queda limpio
de toda culpa*

*quiero vivir
hasta el último instante
de la tiniebla*

*si me mareo
puede que esté borracho
de tu mirada*

*cuando diluvia
pienso que está cayendo
el mar de arriba*

*cuando mis ojos
se cierran y se abren
todo ha cambiado*

*quién lo diría
los débiles de veras
nunca se rinden*

*cuando anochece
se estremecen los pinos
y no es de frío*

*en todo idilio
una boca hay que besa
y otra es besada*

*los apagones
permiten que uno trate
consigo mismo*

*en cofre nuevo
guardé los sentimientos/
perdí la llave*

*por este puente
transcurren ilusiones
y contrabandos*

*llueve sin ruido
pero bajo el paraguas
funciona el beso*

*cuando uno viaja
también viaja con uno
el universo*

*en la razón
sólo entrarán las dudas
que tengan llave*

*se despidieron
y en el adiós ya estaba
la bienvenida*

*cuando lloramos
las alegres toxinas
nos abandonan*

*somos tristeza
por eso la alegría
es una hazaña*

*quisiera verte
en vigilia o en sueños
o dondequiera*

*si el corazón
se aburre de querer
para qué sirve*

*parece cuento
al barco lo defienden
los tiburones*

*bueno sería
que las mafias se fueran
a otro planeta*

*como aventura
sólo queda arrimarnos
al horizonte*

*suenan una flauta
en la noche despierta
y yo en mi nube*

*sé que el abismo
tiene su seducción
yo ni me acerco*

*qué linda época
aquella en que decíamos
revolución*

*a este desierto
le hacen falta un oasis
y diez camellos*

*el miedo es ágil
el coraje es pesado
como una roca*

*sólo los náufragos
valoran con justicia
la natación*

*¿romperse el alma?
ojo/ para el alma
no hay accesorios*

*el girasol
no conoce de eclipses
siempre te alumbra*

Apéndice I

Diario de Argentina:
Memorias de Frontera

Introducción a *Memorias de Frontera*

*Deseo pintar una acuarela de colores mezclando lugares, tiempos y recuerdos.
Deseo ofrecer un abrazo que pueda llegar más allá del mar.*

Memorias de frontera es un diario nacido en Buenos Aires en abril del 2008 y terminado en Bolonia en mayo del mismo año.

En aquel entonces había empezado el doctorado en pedagogía en Bolonia, recién llegada a Italia después de dos años transcurridos en la Argentina con interludios de viajes por Italia, Brasil, Chile, Uruguay, Bolivia y México.

Salí rumbo a Argentina por primera vez en el verano del 2005: tenía que quedarme allá solamente cinco meses, pero me enamoré del país y de su gente en el momento en que mis pies tocaron tierra americana: desde aquel entonces el deseo de seguir pisando aquella tierra para conocerla ha sido más fuerte que todo lo demás.

En aquellos años pasaron muchas cosas: conocí un proyecto de cooperación internacional en el norte argentino, tierra maravillosa de los Andes negros; viajé a Mendoza, en los Andes blancos, para diseñar y realizar encuentros de animación en las escuelas, leí libros y escribí mi tesis de licenciatura; viví y conocí Buenos Aires; cuidé una huerta junto con gente discapacitada; me fui a estudiar, reír, bailar y llorar a Río de Janeiro; atravesé el paso de los Andes que lleva hasta Chile donde visité la casa que fue de Neruda; viajé al otro lado del Río de la Plata para escuchar las llamadas del *candombe*³³⁹ y a bañarme en el agua del Uruguay; recorrí tierra Argentina, desde las inmensas cataratas de agua que surgen donde la tierra es roja y fértil y las mariposas son enormes y de muchos colores, hasta el desierto de la Patagonia, donde los pingüinos y las focas toman el sol de verano en enero; atravesé parte del desierto de Atacama en Chile y subí por toda Bolivia hasta el lago en donde nació el sol, pasando por una isla de corales y una mar de sal; llegué al otro hemisferio, a México, donde entendí que nunca había visto los colores, y que nunca había percibido los sabores antes de aquel momento.

Conocí las villas miserias, las favelas y las ciudades perdidas, islas pobrísimas y violentas de las enormes ciudades de Buenos Aires, Río de Janeiro, Ciudad de México; vi las reservas de los indígenas desechados como si fueran basura de la tierra que no era de nadie y era de todos antes que llegara Colón; conocí a gente común y corriente que hace milagros todos los días para seguir adelante.

Quizás lo más valioso del viaje fue entender que no es posible cerrar los ojos y negar los deseos, anular los sueños, olvidar las ilusiones: hay tanta gente caminando por el mundo con la esperanza de llegar que no puede uno sentirse solo y abandonar el camino.

Después de algunos meses desde el comienzo del doctorado volví a Buenos Aires para participar en la Feria del Libro, y empecé a escribir un diario. Era un *diario público*, o sea un diario escrito para los demás que se habían quedado en Italia, para intentar contarles lo que estaba viviendo.

Es imposible lograr que otro intuya qué significa vivir en Otro Mundo, se pueden ofrecer sólo fragmentos de imágenes borrosas, opacas. Todo lo que se siente sobre la

³³⁹ *Candombe*: ritmo rioplatense, (de la zona del Río de la Plata), nacido de la influencia de la música de los esclavos provenientes de África.

piel, en la panza, en la garganta, en el pecho, sobre la espalda, no se puede dar a otro. Solamente se puede ofrecer una tímida impresión de lo que se percibió, sintió, pensó. Cuando estuve de vuelta en Bolonia, hablé con las personas que habían leído mi diario, y algunos de ellos me dijeron: "*parecía estar allá contigo.*"

En aquel momento decidí que iba a seguir escribiendo para intentar que las personas puedan *sentirse allá conmigo* por lo menos un poquito.

Intenté escribir toda la tesis de doctorado con esta intención, con la voluntad de llevar al lector, a la lectora, junto a mí en el viaje, por lo menos un poco: también por esta razón hay cuentos, poemas y páginas de diario que se refieren al viaje.

Memorias de frontera es un diario concentrado, un diario en donde se columpian y se funden hechos ocurridos en tiempos y lugares distintos; pensamientos y sensaciones que han sido y luego se han perdido, o se han renovado y viven todavía.

Es un cuento que narra una miguita de aquel camino que comenzó años atrás, durante la carrera, y que continúa aún hoy, en la investigación de doctorado. Es un camino profesional y personal al mismo tiempo: las dos dimensiones se trenzan continuamente. El diario público se llama *Memorias de frontera* porque nace en tierra de frontera entre lugares y tiempos de distintos países, pero también sobre el hilo de la frontera de las diferentes partes de mí misma, partes cambiantes y sin embargo constantes en el transcurrir del tiempo, en la travesía de los lugares.

El diario está dividido en fragmentos: es uno de los itinerarios del viaje, una parte del camino que, espero, pueda transmitir mi visión sobre la Argentina, especialmente Buenos Aires. Es cierto que mi visión no corresponde a la realidad, otra persona que vaya a vivir o viajar por la Argentina encontrará su realidad, su visión, su percepción; pero es cierto que mi visión afectó mi trabajo allá, mi forma de relacionarme con la gente, de ser educadora y de reflexionar sobre mi experiencia. A su vez, este diario representa una forma de contextualizar el trabajo que hice, de intentar narrar un poco sobre un país que muchos no han tenido la oportunidad de conocer.

Memorias de Frontera I

*"Hace ciento treinta años, después de visitar el país de las maravillas,
Alicia se metió en un espejo para descubrir el mundo al revés.
Si Alicia renaciera en nuestros días, no necesitaría atravesar ningún espejo:
le bastaría con asomarse a la ventana."*³⁴⁰

Eduardo Galeano

Primer día

Comienzo: un día de otoño en el mundo al revés

³⁴⁰ Eduardo Galeano, *Patatas arriba*, op. cit. p.2.

... y aquí estoy, otra vez, después de un poco de ansiedad en las noches y en los días anteriores a mi salida de Italia, y estoy contenta: ni uno de mis temores de reencuentro con gente indeseada se ha cumplido y no sólo eso, sino que además las personas, los afectos, las situaciones, los lugares, los sabores, los ruidos, los olores, los encuentros y el trabajo que desarrollé aquí durante una parte importante de mi camino no se disgregaron, al revés, se quedaron intactos e intensos, diría mejor que antes, ahora que empiezo a percibir la realidad sin niebla, bajo el sol, cosa que antes no tuve la valentía de hacer.

Puedo intentar transmitirtelo, lector, lectora, (aunque estoy conciente de la derrota de este propósito), la felicidad que siento en pasearme por lugares familiares aunque extranjeros, la posibilidad de reencontrar sabores y olores olvidados, pero sobre todo atmósferas: el aire del otoño, la vereda³⁴¹ inevitablemente rota e irregular; la calle seguramente un poco sucia; las hojas secas que dibujan en los callejones la trama de una búsqueda del tesoro que atraviesa la ciudad entera; un quiosco en cada esquina, siempre igual, y sin embargo diferente, un quiosco que vende chocolates, cigarrillos, galletitas mientras regala charlas; el bus abarrotado que se arrastra rápido por la calle perpendicular a la mía; la cola de gente que espera en la parada, una cola ordenada, precisa, cortés; los adoquines irregulares en algunas calles, una cobija de asfalto en otras; las calles residenciales desiertas, sus casas en línea como pingüinos cansados; los techos irregulares y diferentes entre sí, las puertas cerradas por muchas rejas y por el miedo que te quiten lo poco o lo mucho que tienes.

La gente camina rápida porque sabe que la ciudad de Buenos Aires es gigante y que, si no se apura, será tragada por ella antes de llegar a su destino;

la gente toma mate³⁴² con una bombilla³⁴³ de metal desde una pequeña calabaza que tiene entre sus cálidas manos;

la gente te abre su casa y te demuestra así una generosidad no común;

la gente no tiene miedo a decir que no puede más, que no entiende, que no tiene dinero para pagar las cuentas y que no sabe cómo hacer para llegar a fin de mes, pero sigue adelante, no obstante;

la gente sí puede hacer ironía sobre sí misma y sobre el sistema, pero hasta el punto en que todo es igual, todo da lo mismo;

la gente que no se rinde y lucha con una mezcla de ironía e indignación;

la gente que no sabe en dónde está, ni tampoco por qué;

la gente que grita por la calle y lleva a sus hijos a trabajar en la calle, por la tarde y por la noche, para recolectar botellas vacías y cartones con el peligro, en su búsqueda adentro de un bolso de basura abandonado al lado de la vereda, de lastimarse las manos y los dedos.

En el subte³⁴⁴ los niños te ofrecen agendas escolares y tiritas para el pelo: se mueven con sus pequeños pies seguros en un transporte tambaleante con la habilidad de un equilibrista que camina sobre una cuerda tendida encima del abismo, y la vida... la vida no se sabe dónde está, si abajo o arriba de ellos, o si bien es la misma cuerda que están recorriendo.

³⁴¹ *Vereda*: acera, en América del Sur.

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=vereda

³⁴² *Mate*: infusión de yerba mate, bebida precolombina de los indígenas de Argentina, Uruguay, Paraguay y parte de Brasil.

³⁴³ *Bombilla*: caña delgada que se usa para sorber el mate en América.

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=bombilla

³⁴⁴ *Subte* llaman al metro de Buenos Aires, desde *subterráneo*.

Lugares perfectos, limpios, brillantes y elegantes conviven al lado de lugares sucios, rotos y vulgares. La gente se cruza por la calle, se cruzan mundos distintos, clases sociales distintas, pero ni se rozan. O bien, a veces, te sorprendes observando a un señor bien vestido mientras ofrece un cigarrillo a un cartonero³⁴⁵ detrás de la calle Corrientes, aquella calle que rebosa de teatros y cabaret muy buenos, óptimos o pésimos, la calle donde se amontonan restaurantes y Cafés, la calle llena de luces y ruidos constantes y continuos a cada hora del día y de la noche.

En esta ciudad las fronteras están en todas partes: fronteras fijas y movedizas, insuperables y maleables, visibles e invisibles.

Algunos padres de los niños y niñas de las villas miseria³⁴⁶ intentan mandar a sus hijos a una escuela pública de barrios humildes o populares aguantando dos horas de viaje incómodo, esperando que la educación sea una parte de la solución que buscan para salir de ahí. Los uniformes de las escuelas públicas y privadas marcan diferencias ya visibles en el pelo y en la forma de caminar de niños y adolescentes, ya evidentes en la mujer sin dientes y de piel oscura, como curtida por un sol de toda la vida, que viene a la escuela a buscar a niños calladitos e impecables de piel muy blanca.

Amo muchísimo esta ciudad con sus espantosas contradicciones que ofrecen escalofríos a quien decide dejar un espacio de apertura a las miserias y a las maravillas de mundo.

Un niño se golpea la cabeza con el puño de la mano derecha, sentado en un tren tambaleante y sucio delante de una mamá que no lo entiende y que, no sabiendo qué hacer ni qué pensar, se resigna a callar y a mirarlo, cuando no dirige la mirada más allá del vidrio de la ventanilla abierta no obstante el frío que está entrando en el vagón.

Una niña-madre va al colegio acompañada por su bebé que recién aprendió a caminar. Una maestra sigue trabajando aunque se hayan olvidado de pagarle el salario de los últimos cuatro meses.

Un docente universitario da clases a sus estudiantes en el Café en frente de la facultad, cerrada por huelga desde hace casi dos meses.

Gente que hace teatro recortando espacios en los rincones de viejas casas y viejos almacenes.

Gente que trabaja doce horas por día y sin embargo vive en chabolas hechas de tablas de madera y chapa al lado del primer andén del tren que viaja hacia el sur de la ciudad, gente que en la noche sale de su casa y toca los tambores con los ritmos del candombe en un juego feliz, dejando que sus hijos corran y jueguen en la calle donde, de vez en cuando, pasa un coche con las luces muy bajas.

Gente discapacitada, o diversamente hábil, arranca pedazos de intimidad en encuentros nocturnos en casas para locos con rejas a las ventanas y puertas de metal hasta que, a veces, la panza se hincha y las estadísticas de la natalidad suben.

Gente alegre, no obstante todo, no obstante una inflación espantosa y una monstruosa precariedad del trabajo, se junta y ríe, porque llorar los vuelve tristes.

Gente acogedora: no importa quien eres, vente a mi casa a comer, a dormir, quédate todo el tiempo que desees, duerme en mi cama, juega con mis niños, comparte mis días y mi tiempo.

³⁴⁵ *Cartonero*: persona que, al no tener trabajo, busca en los residuos urbanos materiales para vender al reciclaje. En Buenos Aires es una actividad muy común cada día, cuando atardece.

³⁴⁶ *Villas miseria*: partes muy pobres en la ciudad de Buenos Aires y en todas las ciudades argentinas.

Memorias de Frontera II

*"En alguna gran avenida de alguna gran ciudad latinoamericana alguien espera para cruzar. Plantado al borde de la acera, ante la ráfaga incesante de automóviles, el peatón espera diez minutos, veinte minutos, una hora. Entonces vuelve la cabeza y ve que hay un hombre recostado en la pared, fumando. Y le pregunta: - Oiga: ¿Cómo hago para pasar al otro lado? - No sé. Yo nací en éste."*³⁴⁷

Eduardo Galeano

Día del transporte

El mundo sigue patas arriba

El *Conurbano Bonaerense*³⁴⁸ es una tierra sin fin recubierta por un manto uniforme de calles, casas, tiendas y gente. Gente, tiendas, casas y calles. Y nuevamente se repite. Y otra vez, lo mismo. Hasta cuando el cansancio esfuma las fronteras de este horizonte metropolitano sin fin, un horizonte chato: en el borde está el precipicio. Abajo, el vacío. Por lo menos así lo perciben aquellos que migran, migran y migran desde las zonas rurales hacia la ciudad, sin cesar, en cada metrópolis del mundo. La ciudad desborda, regurgita gente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 3 millones de habitantes en la noche, casi 6 millones en el día.

Trenes: serpientes saciadas por una comida convulsa transportan gente.

Al trabajo, a la escuela, a casa, al médico, al abogado, al sindicato, al consulado. Todo el mundo se mueve en el vientre de las cortas y malparadas serpientes ferruginosas, reliquias de lugares y tiempos lejanos. Restos de modernidad caducada designados a quienes viven de desechos estando en cuclillas bajo la mesa que quien encontró, ¡afortunado!, un asiento libre en el mundo para viajar sentado.

Quien no se sienta viaja parado, su espalda apretada contra un pecho, una panza, unas caderas. Quien no se sienta viaja incómodo. Quien no se sienta oscila en cima de otros cuerpos cada vez que el tren se estremece, y respira con fatiga en el oído del prójimo que es tan próximo que se confunde con él. Narices

narices

³⁴⁷ Eduardo Galeano, *Patas arriba*, op. cit., p. 246.

³⁴⁸ Se denomina *Conurbano bonaerense* aquella zona urbanizada alrededor de Buenos Aires: es un área metropolitana muy amplia que se desarrolla sin interrupciones con la ciudad, pero que no goza de la misma autonomía de gobierno de Buenos Aires, denominada *Ciudad Autónoma* ya que, en efecto, tiene sus propios poderes legislativo, ejecutivo y judicial. <http://www.indec.gov.ar/glosario/folletoGBA.pdf>

narices.

Orejas
orejas
orejas.

Ojos
ojos
ojos.

Por doquier se mire: muchedumbre. Nada, sino muchedumbre.

No personas, no mujeres, no hombres, no viejos, no niños, sino muchedumbre: todos iguales en la estrecha panza de la serpiente malparada.

El recorte del andén en donde caminan los pies está tan lleno de gente que me pregunto por qué nadie se cae abajo. Abajo, el vacío.

La serpiente llega arrastrándose lentamente. Ruido: tatan tatan, tatan tatan.

Chirría, un chirrido sucio, con arena. Un chirrido que se desmorona. Abre sus bocas, la serpiente. Regurgita montones de gente, y sin embargo todavía está grávida.

La muchedumbre parada en el recorte del andén respira al unísono, empuja... y entra.

Empuja y rebota afuera. Empuja, insiste, empuja y renuncia, alimentada por el espejismo que el próximo tren llegue vacío. El próximo tren llega, repleto.

El próximo tren.

Un pie es ahora un rehén de la boca de la serpiente.

La pierna tira, asistida por las manos y los brazos, para darle la libertad. Fracasa. Vuelve a intentarlo, tira más fuerte. Fracasa. Vuelve a intentarlo, tira más fuerte. Fracasa. Las arañas cuando han sido atrapadas por un predador por una de sus patas hilachosas, prefieren arrancarse aquella pata de una vez antes que ser comidas vivas.

El tren arranca, lentamente, su boca aprisiona el pie. Unido al pie está un hombre. El tren arranca, lentamente. El otro pie, aquél que no está preso, sube en el aire y vuelve a caer en el recorte del andén, sube en el aire y vuelve a caer en pequeños brincos. El pie atrapado se queda en la boca del tren. El tren avanza en un harapo de un lugar que es ajeno a todo espacio. El tren avanza en un fragmento de silencio que es ajeno a todo tiempo. La muchedumbre apretada en el recorte del andén grita chilla golpea el tren.

La muchedumbre se convierte en *gente*.

El tren para. Su boca se abre. El pie camina, libre.

Sabes, es bastante raro escuchar alguna conversación en la panza del tren, probablemente porque la gente que vive en una intensa cercanía física el viaje hacia la capital probablemente nunca se había encontrado antes de compartir una intimidad a fuerzas.

Pero, a veces, ocurre que alguien converse en voz alta:

- *Uy, ¿sabés que se murió el chueco?*

- *¿Se murió?*

- *Sí, se murió. ¿Viste que a él le faltaba una pierna?*

- *Sí, ¿y qué?*

- *Y... la enfermedad le entró por ahí, y él empezó a pudrirse desde adentro.*

- ...

- *Después de un tiempo se murió. Me enteré ayer. Estaba tan triste que empecé a tomar. Tomé mucho, estaba borracho. Por la noche fui al velorio. Al verlo ahí, muerto, empecé a llorar porque estaba muy borracho. Después de un rato no podía más, era medio tarde, así me fui. Eran las dos de la madrugada. ¿Y qué hacés a esa hora? Me fui a bailar. Estaba tan triste que tomé. Estaba borracho. Por la mañana me fui a buscar a la gorda, pero no quiso atenderme. ¡Hija de mil putas! Entonces me fui a dormir. Por*

la tarde volví al velorio, y esta vez no estaba borracho, estaba bien. Y entonces me di cuenta que debajo del ataúd había un par de guantes. Eran los guantes del muerto. Se los habían puestos cuando le entró frío. Pero a él ya no le servían más, entonces los agarré. Después los regalé a mi hermano porque no me gustaban más.

El tren para con el habitual chirrido de arena húmeda que frota enjaulada entre dos vidrios. La conversación se interrumpe. La serpiente regurgita gente de sus bocas. El recorte del andén está invadido de un sólo golpe, de golpe explota el río de gente que camina hacia un control inexistente de los boletos, hacia el vestíbulo de la estación de *Constitución*³⁴⁹, hacia las colas en las boleterías del subte.

El molinete de metal traga el boleto en su boca chata y luego lo escupe por otra hendidura chata y horizontal, sus brazos giran para que fluya, a tumbos, el río de gente que espera su turno para tomar el tren subterráneo, aquél que la llevará al trabajo, a la escuela, a casa, al médico, al abogado, al sindicato, al consulado.

Se camina despacio, sin poder elegir el ritmo, y yo, pequeña gota transpirada en el río, camino según un compás obligado. El tren llega, para, se abre, se vacía, se vuelve a llenar. En el medio del río, yo. Parada, buscando un equilibrio en sintonía con el balanceo del tren, percibo como se desplaza mi cuerpo respondiendo automáticamente a los estímulos de aceleración y deceleración.

En los horarios más tranquilos el tren se puebla de personajes fantásticos y valientes. Gente que no tiene nada, o menos que nada, y que busca tener por lo menos *algo*. Dos niños y una nenita. La nena apenas camina acompañada por los hermanos mayores. Ella es linda, de un rosa sucio, redonda, el pelo atado en dos colitas, camina por el centro del pasillo del tren mientras los hermanos revolean en el aire tres pequeñas pelotas de colores. Juglares. Uno frente al otro, juglares de cinco y siete años.

Equilibrio y habilidad se reparten entre las pelotitas de colores que vuelan por el aire; las palabras pronunciadas para los estimados pasajeros; la hermanita para cuidar; el andar del tren, - y de la vida - a aguantar estando de pies sin agarrarse a nada, el estómago vacío.

La gente aplaude el increíble espectáculo y ofrece monedas.

Llega la estación de conexión con la línea verde, bajo del tren e ingreso al laberinto subterráneo de escaleras y pasillos. Las paredes pintadas, descascaradas, manchadas, decoradas con azulejos de colores que forman dibujos. Los estrechos pasillos repletos de pasos. Las escaleras mecánicas donde la gente se detiene para descansar, ya cansada por el viaje. Otro recorte de andén, otro tren, otras puertas que se abren, más gente bajando, más gente subiendo. Parece la misma que antes.

Camina el tren en los túneles oscuros hasta que atraca en la estación luminosa.

³⁴⁹ *Constitución*: en Buenos Aires, estación de donde salen y adonde llegan los trenes que viajan hacia el sur de la ciudad.

Memorias de Frontera III

"Al menos en los sueños no hay espejos. Esos quedan para la duermeyela. Y allí, cuando nos vemos, nos cuesta decidirnos. No sabemos si reír o llorar. Entonces respiramos y el espejo nos presta una estampa de pájaro. Y volamos."³⁵⁰

Mario Benedetti

Día de la imaginación

La valija

La valija que llevo conmigo es un obra maestra de la nostalgia. Piel que huele, pero no demasiado: un eco del olor que ha sido. Un mango suavemente modelado por los dedos que la han transportada. Las dos partes en metal que unen el mango a la valija están oxidadas. La costura hecha de pequeñas irregularidades de un hilo que ya no es más blanco, sino que tomó el color del tiempo. Una mancha misteriosa en el ángulo derecho: un resto petrificado de goma de masticar de color rosa en el fondo. En los costados, sobras de etiquetas de color del té.

Etiquetas, o halos de etiquetas camufladas a la valija. Rotas, rasgadas, abandonadas como antiguas reliquias ya sin valor. Se leen números. Trizas de palabras. Se adivinan lugares: Montevideo, Buenos Aires. En ambas sus barrigas, la valija lleva rasguños casi invisibles, y tímidas manchitas.

Una etiqueta en la barriga de adelante declama: *Rome. Hotel sur le jardin Villa Borghese*. ¡Qué gran placer encontrar una inconsistente justificación a mi ilusión de que mi valija haya pertenecido a un migrante italiano! En realidad, intentando seguir un pensamiento lógico, esta etiqueta tendría que desmentir, y no confirmar, mi hipótesis. Claro, ¿por qué sería que un italiano iba a pegar en su valija de emigrante una etiqueta, además en francés, de un hotel en Roma? Sin embargo, la dulzura del autoengaño me seduce, así que voy a seguir imaginando que esta pequeña valija haya sido de un emigrante italiano que dejó el Sur de Italia para viajar al Sur del Mundo. La valija era su único equipaje: esperanzas, ilusiones, melancolías, expectativas... Todo estaba guardado adentro. Y todo respiraba al unísono, en lo oscuro y húmedo de un corazón que lagrimea, gota a gota, su pena.

El emigrante se embarcó. Durante aproximadamente un mes admiró el espectáculo de una gran extensión de sal y agua, agua y sal que se mueve entre cielo y tierra al ritmo de la melodía del tiempo. Al final, el puerto de Buenos Aires. El emigrante desembarcó junto a otros pasajeros anónimos, a otras mercaderías. Estaba solo, el migrante. No entendía. No entendía las palabras que le decían, no entendía la gente, el sol, la mar, el cielo, la tierra. No entendía porque todavía no conocía. Porque el alfabeto más difícil para aprender no es aquél de una lengua extranjera, sino que es el alfabeto de una tierra

³⁵⁰ Mario Benedetti, *Vivir adrede*, op. cit. p.86, 87.

y de un tiempo misteriosos en donde el respirar es distinto, en donde las miradas son otras, los gestos resultan incomprensibles, donde el universo sin fin de los códigos no escritos se traga al pequeño mundo de las reglas escritas.

Caminar, comer, trabajar, hablar, dormir, amar, odiar: todo se parece y todo cambia en el instante en que apoyamos nuestros pies y nuestra alma en un tiempo y un lugar que son otros. Así como la fantasía y lo fantástico, la emigración requiere imaginación y un espacio vacío en el corazón para no trabar aquel flujo de mundo que intenta entrar adentro nuestro.

El emigrante es abofeteado por la burocracia de la aduana así como antes lo abofeteaban las olas caprichosas del mar; la valija es agarrada y abierta: esperanzas, ilusiones, melancolías, expectativas... todo lo que estaba guardado ahí adentro se arroja afuera, en el suelo. Sin aliento, todo aquello yace en el suelo. Desparramado. Herido. Dolido.

Suavemente el emigrante se agacha y lo recoge: con extrema dulzura lo roza, lo acaricia, lo arrulla, lo cuida. Todo vuelve a su lugar en la valija. El emigrante se levanta y camina. Camina hacia el conventillo³⁵¹ en donde vive, en una sola habitación, una familia amiga. Meses atrás, la familia escribió una larga carta en la cual describía minuciosamente las instrucciones para llegar al conventillo. El emigrante tiene la carta en su bolsillo, ya no necesita leerla, de tantas veces que la leyó en el viaje en el barco ahora puede repetirla silenciosamente de memoria, casi como si fuese una oración mágica que le llevará a su destino. Camina. En su mano, la valija. Ondeada blandamente. Camina. El cansancio parece sin fin. El emigrante pasa por los lugares que tantas veces se ha imaginado, pisa la acera que vio en sueño, respira el aire que sus narices atendían. Todo recto, a lo largo de la avenida de árboles nunca vistos. A la derecha, en el callejón donde a mitad de la cuadra hay una lavandería japonesa. En el estrecho pasillo del edificio gris, la anteúltima puerta a la izquierda. Las escalera. La quinta puerta desde el fondo. Pero ya en este punto no necesita de la memoria: escucha gritos en el dialecto de su país y de golpe sus narices se estremecen: olores familiares, albahaca, salsa de tomate. Casi como en casa. Casi.

La historia del emigrante es larga y compleja: la búsqueda de un trabajo, de raíces, de un amor en el Uruguay, los muchos viajes más allá del Río de la Plata marcados en la valija, los desplazamientos del alma. Decepciones, éxitos, retornos y partidas, nuevas llegadas: la valija acompaña al emigrante en su camino. Después, el abandono. O la pérdida, el robo, el trueque. La valija deja al emigrante, pasa a otras manos, se convierte en compañera de nuevos viajes. Hasta que ya no sirve. Obsoleta, suplantada por nuevas generaciones de valijas cómodas y prácticas, pero sin poesía. La encierran en un sótano. No más viajes, no más manos. Se queda dormida, arrullada por la capa de melancolía que se le formó alrededor. Un día alguien muere en la casa, otro día alguien nacerá. La valija es arrojada a la vereda, como es costumbre en Buenos Aires donde no hay tachos de basura. Es sorprendente lo que te puedes encontrar por la calle: armarios, ollas, cuadros, fotos, medicinas, frigoríficos... la valija está allí, simboliza un duelo. Alguien pasa por ahí y la recoge esperando poder venderla de algún modo. Se dirige al lugar más acertado, el mercado de cosas viejas y antiguas de San Telmo, donde yo la encontré.

³⁵¹ Edificio típico de Buenos Aires en donde vivían los inmigrantes en condiciones miserables en el IXX y XX siglo: normalmente una familia alquilaba una sola habitación, los servicios y la cocina se compartían con los demás inquilinos. Muy a menudo los emigrantes italianos vivieron en *conventillos*, en aquella época, la gran mayoría estaban localizados en los actuales barrios de San Telmo y de La Boca. http://www.buenosaires.gov.ar/areas/ciudad/historico/especiales/inmigracion/aldea_conventillo.php

San Telmo, el domingo por la tarde, es una plantación de mercados. Mercados de todos tipos y para todos los gustos. Por la calle, un grupo de músicos ha traído un pianoforte, mientras que al lado un hombre baila un viejo tango con una gigantesca muñeca de trapo. Más allá, los Hare Krishna de cabezas lúcidas distribuyen volantes. En el umbral de su casa, un señor ha puesto una imagen de un Gardel sonriente, se ha vestido con su mejor traje y ahora canta en voz alta *Mi Buenos Aires Querido*.

Busco una valija. La busco para que sea compañera en mis viajes.

Había muchísimas. No sabía cuál elegir. De todas formas, de todos colores y de todos precios, valijas. Ella estaba ahí, tranquila. Ella, la valija de la cual les conté. En su piel traía la radiografía de la historia que me inventé pensando en las historias de las vidas de los emigrantes que dejaron mi país y se vinieron para Argentina, años atrás.

Memorias de frontera IV

“Desde el punto de vista de las estadísticas, si una persona recibe mil dólares y otra persona no recibe nada, cada una de esas dos personas aparece recibiendo quinientos dólares en el cómputo del ingreso per cápita”³⁵²

Eduardo Galeano

Día ya gastados

Recuerdos

¿En dónde estaba toda aquella gente? ¿En dónde estaban los demás?

Cuando tenía unos veinte años, descubrí que la pobreza no se identificaba con el hambre, sino que se expresaba en numerosas y variadas apariencias. Descubrí también que la riqueza de la vida cotidiana que estaba llevando no era la norma en el mundo, sino la excepción. De golpe me había transformado en una privilegiada: acostumbrada a frecuentar algunos amigos que pertenecían a familias de buenos recursos, mi posición de clase media italiana me aparecía, de repente, extremadamente privilegiada comparada con otras vidas, con vidas que eran, simplemente, *otras*.

Me enteré de la célebre frase que dice, más o menos: *"El ochenta por ciento de la población mundial tiene acceso al veinte por ciento de los recursos, mientras que el restante veinte por ciento de la población consume el ochenta por ciento de los recursos mundiales."*

La proporción me había parecido, al mismo tiempo, absurda y cruel. Puede que más absurda que cruel, pero la crueldad es, al fin y al cabo, hija del absurdo y de la banalidad. En un respiro, en un latido, en un instante, el cosmos se había dilatado sin medida, y mi tranquila creencia en que todos vivían igual que yo se había precipitado de golpe en un abismo profundísimo del cual no iba a volver nunca jamás.

³⁵² Eduardo Galeano, *Patatas arriba*, op.cit., p.35.

En los años anteriores me había formado la creencia que *la gente*, toda la gente menos los poco desdichados que se habían encontrado vivir en situaciones de guerras lejanas o de desgracias de la naturaleza, que toda la gente en el mundo tuviese una casa, un coche, un trabajo fijo, vacaciones pagadas, una buena asistencia sanitaria, la oportunidad de estudiar, la certeza de poder hacer las compras de comida todos los días, la diversión de ir al cine, al teatro, a la piscina, al gimnasio, al parque, al museo. Descubrir que mi normalidad era el privilegio de unos pocos significó empezar a concebirme a mí misma como una especie de extraterrestre, como un ser que ya no era parte de una ficticia normalidad global.

Una pregunta se levantó claramente: *¿En dónde estaba toda aquella gente? ¿En dónde estaban los demás?*

Me explicaron entonces que el mundo es uno sólo, pero que está partido en dos: el Norte y el Sur. Me dijeron, también, que el Norte es rico y el Sur es pobre.

Se trata, desde luego, de una visión deformada de la situación real que es mucho más compleja. Sin embargo, en aquel momento yo la tomé literalmente: tenía, entonces, que cambiar de hemisferio. No fue fácil ni rápido: ya habían transcurrido tres años cuando, por primera vez, dejé Europa y cambié de hemisferio. Una de las expectativas del viaje a Brasil era ver la pobreza. Verla realmente. Ver, oler, tocar y escuchar un mundo desconocido. Y la vi: la pobreza estaba ahí. Viví con una familia brasileña en Itaobim, un pequeño pueblo del estado de Minas Gerais durante un mes y medio, pero la pobreza del lugar era tan evidente que me entró por los ojos al bajar en una estación de autobuses hecha de tierra, chapa y ladrillos.

Cuando, años más tarde, conté esta pequeña y quizás ingenua historia a mis amigos argentinos, las reacciones fueron varias, entre la incredulidad y el asombro: allí la pobreza se ve y se vive desde pequeños, no hay razón por salir a buscarla.

Puede que mi deseo parezca ofensivo, sin pudor por la condición de los otros.

Pero creo que es posible distinguir entre un deseo de un voyeur que se expresa en una visita turística a una favela mientras que el hotel a cinco estrellas queda en la playa de Copacaban en Río de Janeiro, y la curiosidad de descubrir algo que me había sido ocultado decidiendo compartir una experiencia de convivencia con una forma diferente de vida. Edgar Morin escribió: *"Nunca podemos prever la forma en la que se nos presentará, pero tenemos que esperar su venida, o sea esperar lo inesperado."*³⁵³

En el viaje a Brasil había ocurrido exactamente aquello: me resultó imposible, basándome en la realidad que conocía, imaginar lo que hubiera encontrado: la única cosa que podía hacer era esperar encontrar algo que no podía imaginar, algo inesperado. La familia que me acogió en Brasil me enseñó la hospitalidad: en aquella casa con los pisos de cemento y la mesa para comer en el patio, vivían dieciocho personas: una mamá, un papá, tres hijos naturales y trece hijos adoptivos, sin tener en cuenta los huéspedes que tenían por breves o largos periodos. Era una familia especial, parte de una ONG italiana, la Papa Giovanni XXIII, que se basa en la fundación de casas-familia en el mundo.

En el pueblo, por la calle, la gente me miraba con una curiosidad auténtica. No había desprecio, (como, en cambio, iba a percibir tiempo después en otros ojos, en otros lugares), sino interés. Me preguntaban de dónde venía, y como era mi casa. Como se llamaba mi marido, y cuántos hijos tenía. Revelar que, a la fértil edad de veintitrés años no tenía ni marido ni hijos, llevaba a una segunda pregunta: *¿estás enferma?*

³⁵³ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, op. cit, p.30

Los niños me preguntaban por qué hablaba de una forma tan rara. Cuando respondía que era italiana, y que el portugués no era mi idioma, no entendían de qué hablaba: Italia era un lugar desconocido, jamás escuchado.
Después de aquel viaje la vida empezó a parecerme un poco más compleja.
Ya no sabía *en dónde* quedarme: estar tan lejos de mi casa había sido difícil y doloroso, y sin embargo maravilloso. Fue complicado volver a casa, y ver mi mundo con otros ojos, con ojos nuevos.
Deseaba partir nuevamente.

Memorias de frontera V

“Desde el punto de vista del sur, el verano del norte es invierno.”³⁵⁴

Eduardo Galeano

Un día igual que muchos

Pequeñas diferencias

- Por la mañana me levanto a las siete: tengo que empezar a trabajar a las ocho y media.
- *Por la mañana me levanto a las cinco y media: tengo que empezar a trabajar a las ocho y media.*
- Apenas me levanto me ducho con mi gel de baño aroma de rosas, luego me lavo la cara con una leche de almendras, después un poco de tónico y una crema hidratante.
- *Apenas me levanto me ducho con mi jaboneta, y rápidamente me visto.*
- Afuera, la gente camina por la calle y ya las primeras tiendas están abiertas.
- *Afuera, el ruido del tráfico me impide escuchar mis pensamientos.*
- Preparo el desayuno: leche, café, jugo de naranja, té selección de la India.

³⁵⁴Eduardo Galeano, *Patatas arriba*, op.cit., p.33.

- *Preparo el desayuno: el precio de la leche ha subido, café quedaba poco pero no he podido comprarlo. Preparo una taza de té sin mucho aroma ni sabor.*
- *Despierto a mi hija que está todavía durmiendo en su cuarto: sonrío con los ojos cerrados.*
- *Despierto a mi hija que están todavía durmiendo en la cuna al lado de mi cama, el cuarto partido en dos por una pared de contrachapado delgada como una hoja de otoño: sonrío con los ojos cerrados.*
- *Mientras desayunamos el sol entra por la ventana y colorea nuestras tazas, nuestros cubiertos y las servilletas, se posa sobre las galletitas, el pan, la manteca, la mermelada y las medialunas. Nos reímos juntas.*
- *Mientras desayunamos abro la puerta que se asoma al pasillo en el interior del edificio, sino no entra suficiente luz y las galletitas no se ven bien. Nos reímos juntas.*
- *Preparamos la mochila para la escuela, salimos de la casa, entramos al garaje para tomar el auto.*
- *Preparamos la mochila para la escuela, salimos de la casa, caminamos cinco cuadras para llegar a la parada del bus.*
- *Llegamos a la escuela, dejo por un instante el auto en segunda fila, la maestra te espera, ahora son las ocho y cuarto y tengo que correr al trabajo. Te abrazo. Te paso a buscar esta tarde.*
- *Estamos en el bus, casi no queda espacio para subir. Pero siempre hay alguien que se levanta y nos deja su asiento. Después de un rato llegamos, bajamos del bus, cruzamos dos calles y llegamos a la casa de la abuela: ella te llevará a la escuela a las ocho, ahora son las siete y tengo que correr al trabajo. Te abrazo. Te paso a buscar esta noche.*
- *Rápidamente vuelvo a subir al auto, (ya se había formado una fila detrás de mí), ¡qué frío que hace afuera!*
- *Voy a tomar el bus, pero no hay lugar para sentarme y el viaje será todavía más largo porque hay mucho tráfico. Hace frío, pero la calefacción no funciona. O ni siquiera hay.*
- *Llego al trabajo, estaciono mi auto, antes de entrar paso por el bar a tomar un café.*
- *Por fin bajo del bus, agarro volando la escalera que me lleva al metro. El andén está lleno de gente que espera. Llega un tren, pero ya está repleto, no consigo subir. Espero a otro, y mientras ya se me hizo un poco tarde.*
- *Me despido del mesero, y me pongo en camino hacia la escuela: hoy tenemos reunión de profesores y tendré que quedarme hasta tarde.*

- Empujo en el medio de la muchedumbre para subir al tren, la puertas se cierran, puede que no llegue demasiado tarde. A esta hora, en el metro, no hay ni vendedores ni juglares, ni mendigos: no podrían ni subirse al tren.

- Llego a la escuela, entro al salón, los chicos me saludan. Sonrío.

- Bajo del tren, remonto a la superficie, aún un par de cuadras y llegaré a la escuela. Hoy tendremos reunión con el sindicato, hace ya cuatro meses que no cobramos. Llego a la escuela, entro al salón, los chicos me saludan. Sonrío.

Apéndice II

Diario de México:
Memorias del Columpio

Introducción a *Memorias del Columpio*

Dos experiencias. Dos países. Dos diarios públicos para intentar dibujar una imagen de los lugares en donde se desarrollaron el viaje, la investigación y la escritura.

Memorias del Columpio tiene el mismo propósito de *Memorias de Frontera*: dar pinceladas sobre una tela blanca para mostrar el contexto en que se realizó la búsqueda para la tesis, un contexto que es al mismo tiempo exterior e interior, un contexto del viaje que es también el cuento de varios viajes por América Latina, en especial en Argentina y, aquí, en México.

Desde luego que lo que cuento, lo que intento mostrar de estos países lejanos, es mi realidad, es lo que yo pude ver, y no tiene la pretensión de ir más allá de mi mirada, porque es con mi mirada que realicé la investigación de doctorado. En ambos diarios está presentado el significado que pude dar, al vivir en Argentina y en México, a la realidad que me acogió.

En el periodo entre el 2007 y el 2010 realicé tres viajes por México, y los tres fueron muy distintos entre sí.

En el primer viaje tuve una visión bastante idílica de México: estaba de vacaciones, y la verdad me dediqué a conocer los sitios arqueológicos, los museos, los restaurantes y la gente que mis amigos mexicanos me presentaron. México me pareció un lugar magnífico y fascinante, lleno de historia, de colores, de rica comida, de música, de artesanía y de fiesta.

El segundo viaje coincidió con parte del primer año de doctorado: pasé dos meses y medio en el DF tomando clases en IBBY³⁵⁵, una asociación de promoción a la lectura y en la UNAM³⁵⁶, la Universidad Nacional Autónoma de México. Además, tuve la oportunidad de participar en un proyecto de investigación de Norma Georgina Gutiérrez Serrano³⁵⁷, (UNAM), en el pequeño pueblo de San Andrés de la Cal, lugar donde realicé dos años después la segunda experiencia de trabajo de campo. En este viaje, México me pareció muy distinto: ya no era el país idílico que había conocido en mi primer recorrido, sino que era un país muy complejo con grandes problemáticas sociales y económicas, pero a la vez un lugar en donde se estaban - y todavía se están- desarrollando luchas populares para una sociedad más justa. La UNAM me pareció una universidad excelente y, por la poca experiencia que pude tener en la parte de educación, sus estudiantes, investigadores y profesores me parecieron mucho más preparados que en mi Facultad de Ciencia de la Formación de Bolonia: todos habían tenido experiencia práctica en el campo en el cual enseñaban, además de una óptima preparación teórica. Las clases se desarrollaban con una modalidad participativa: se trataba de momentos de discusión en los cuales los estudiantes tomaban la palabra y eran escuchados por los profesores; las investigaciones se llevaban a cabo en respuesta a necesidades reales y concretas del territorio en el cual se desarrollaban.

El tercer viaje fue también muy distinto. Fue un viaje mucho más solitario que los anteriores en el cual me dediqué a leer y escribir mucho, además de participar en algún seminario de la UNAM y de realizar el trabajo de campo en San Andrés de la Cal. El diario *Memorias del Columpio* presenta aspectos y vivencias de los tres viajes.

³⁵⁵ <http://www.ibbymexico.org.mx/>

³⁵⁶ <http://www.unam.mx/>

³⁵⁷ El proyecto de investigación llevó a la escritura del libro *Relatos, conocimiento y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*, Norma Gutiérrez Serrano coordinadora, op.cit.

Memorias del Columpio I

"El camino subía y bajaba: *"Sube o baja según se va o se viene. Para el que va, sube; para el que viene, baja."*³⁵⁸

Juan Rulfo

Día del descubrimiento

Sabores, olores, colores

De Argentina, en donde había vivido, amado, reído y llorado, hacia México, fue un salto. Un salto desde un columpio.

El columpio se arrullaba rápido y suave, cuidando de su velocidad pero al mismo tiempo abandonándose a ella con un placer agri dulce, un placer mezclado al dolor. Arriba del columpio estaba yo, sentada, empujando mi cuerpo para adelante y para atrás acompañando el arrullarse del columpio como si fuese una cobija de olas del mar.

Los altibajos se sucedían en aquella época de mi vida: ambos eran poderosos e inmensos, y me arrastraban sin que yo pudiera controlarlos en su amplitud e intensidad. De los dolores y de las felicidades de aquellos tiempos ya nada queda sino un halo en mi mirada y en mi voz, pero en aquel entonces eran tan fuertes que di un salto desde mi columpio hasta atravesar el ecuador y llegar a México, en el otro hemisferio.

México fue, para mis sentidos, un lugar impresionante: por primera vez mis ojos se abrieron a los colores, mi nariz olió los olores y mi boca gustó los sabores.

Descubrí los mercados: lugares fantásticos, regocijantes de cualquier tipo de frutas. La papaya me pareció muy sensual con sus curvas y sus surcos dulces, el color miel de su piel y su interior misterioso, su pulpa rosada y tierna, sus semillas redondas y relucientes que dejaban vislumbrar un íntimo hueco justo en el corazón mismo de la fruta. Los aguacates relucían: acomodados en filas, parecían muslos de mujeres acostadas blandamente en la playa, la piel todavía cubierta por un velo de agua que los hacía brillar a la vista y percibir resbaladizos al tacto. En su interior eran pura mantequilla verde, de un color tenue y sin embargo fuerte, atractivo. El hueso surgía perfectamente redondo y luciente desde la densa mar de sabor cobijante y sensual de la mantequilla.

Los jitomates³⁵⁹ eran rojos y poderosos como pechos de gallos de pelea, su piel lisa y dura ajustada a la pulpa, por adentro sabían al agua fresca que los había alimentados y al sol caliente que los había curtido. En cada puesto la vendedora ajustaba cuidadosamente su mercadería, se trataba de frutas, verduras, cereales, semillas, flores, dulces o de otras cosas: todo estaba dispuesto hacia la búsqueda de una armonía de colores y formas. La Ciudad de México me apareció gigantesca, una ciudad que respira al unísono de día y de noche, tan diferente a Buenos Aires, con atmósferas que venían de otros tiempos,

³⁵⁸ Juan Rulfo, *Pedro Páramo*, Editorial RM, México D.F., 2010.

³⁵⁹ Jitomates: tomates en México.

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=jitomate

de otra historia. Había lugares lejísimos al interior de la ciudad misma, la red de calles, callejones y avenidas parecía una mezcla de muchas telarañas yuxtapuestas, cada una con su origen y su fin. Los *peseros*³⁶⁰ se deslizan por rutas invisibles que cubren la extensión de la entera telaraña, a veces compitiendo en la gincana de un tráfico inenarrable. El boleto del pesero se paga al conductor al subir. Pero a veces el pesero está tan repleto de gente que alguien sube por la parte de atrás, tal vez quedando medio colgado afuera. Me quedé sorprendida al observar como el recién llegado pasaba las monedas del precio del boleto a su vecino, que a su vez las pasaba a su otro vecino, que a su vez las mandaba más allá, hacia el conductor, que recibía el dinero y mandaba para atrás, de mano en mano, el cambio que le correspondía al recién llegado.

En las calles de México se puede comer a toda hora. En cada esquina hay alguien vendiendo algo para comer: un puesto de jugos y licuados, un puesto de tacos, un puesto de tortas³⁶¹, una señora vendiendo tamales³⁶², un señor que prepara un elote hervido con mayonesa, queso y chile.

El picante de México es diferente al picante de Italia. Otra variedad, otro gusto. En mi casa nunca se acostumbró a comer picante, ya que a mi mamá y a mi papá no les gustaba, y además les caía mal. Esto por decir que cuando llegué a México estaba totalmente desprevenida, pero al mismo tiempo decidida a enfrentar un entrenamiento intensivo.

En un principio, el picante me impedía saborear el gusto de la comida, y todo, cuando le ponía salsa en cima, me sabía igual: me ardía la boca y, a veces, la nariz y los ojos. Me acuerdo del día en que superé mi umbral del picante. Un amigo, Beto, me había invitado a desayunar a la casa de su tía, la cual había preparado los tamales más picosos que nunca comí en mi vida. Aquel día estábamos sentados en la mesa. La señora se aproximó para sacar los tamales de la olla en donde éstos se encontraban: no bien levantó la tapa de la olla y casi no pude retener los lagrimones que los vapores del hervor me provocaron. Luego sacó, - con sus manos evidentemente insensibles al calor - un tamal que tuvo la cortesía de desenvolverse y colocar en mi plato. Por la cercanía con el vapor que se levantaba del cuerpo lúcido y perfecto del tamal, los ojos se me pusieron rojos y empezaron a lagrimear, mientras que las narices se habían olvidado de toda clase de dificultad respiratoria debida a una ligera gripe que me afectaba, y ahora me ardían como nunca, alimentando, además, los lagrimones.

Sé que es buena regla y costumbre comer todo lo que te ponen en el plato, sobretudo cuando eres invitada, y además si eres extranjera: aceptar y gustar la comida de un país significa, implícitamente, aceptar al país y a su gente, e intentar integrarse en él. Pero, en aquel instante, miré hacia mi amigo con aire poco convencido, mas él me hizo seña, con la mirada, que empezara a comer. Creo que los primeros bocados fueron los más sufridos, ya que el ardor en la boca, en la garganta, en la nariz y en los ojos surgió inmediato y tajante. Tomé compulsivamente pequeños y rápidos sorbos de refresco para calmar el ardor. Lamentablemente el efecto de endulzar y ablandar la sensación de picante que me impregnaba fue fugaz. Y sin embargo seguí comiendo poco a poco: sabía que, en algún momento, me iba a anestesiar debido a lo muy picante que era aquello. Y, en efecto, así aconteció: después de un ratito en que alternaba un pedacito de tamal a un sorbo de refresco, terminé por no saborear ningún sabor, y la sensación de

³⁶⁰ *Pesero*: microbus en la Ciudad de México: su tarifa fue, inicialmente, de 1 peso mexicano, por esto se le llama peseros a pesar de que ahora el boleto cuesta más caro.

³⁶¹ *Torta*: bocadillo.

³⁶² *Tamal*: en México, masa de harina de maíz envuelta en hojas de plátano o de mazorca generalmente cocinada al vapor a la cual se pueden agregar diversos ingredientes, sea dulces como salados o picantes. http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=tamal

ardor ya era parte de la percepción de mi propio cuerpo así que, agradeciendo a los piropos de la tía y de la sobrina por lo bien que aguantaba el picante del chile, me comí el tamal entero en un esfuerzo heroico y memorable.

Pero claro, apenas mi plato se vació la tía me propuso repetir el tamal: aterrorizada por la sola idea de enfrentarme de inmediato a otro tamal picante, rechacé cordialmente la invitación y me justifiqué diciendo que no estaba acostumbrada a comer mucho en la mañana, ya que en Italia el desayuno es mucho más frugal que en México.

Una noche me llevaron a las luchas mexicanas. La verdad, nunca me habían llamado mucho la atención, pero mis dos amigos chilenos, Karina y José Miguel, me invitaron diciendo que era una experiencia muy interesante y divertida, entonces decidí que no podía perderla.

Se hizo de noche, fuimos hasta la Arena México³⁶³. La calles que colindaban con la arena se habían poblado de un sinnúmero de máscaras de luchadores: las máscaras de colores brillantes, llamativos, estaban colgadas en puestitos preparados por la ocasión, y todos los vendedores gritaban los nombres de los luchadores que llevaban las máscaras que estaban vendiendo. No pude resistir y me compré una verde con color plata y amarillo.

La arena era grande, en el medio surgía el rectángulo en donde los luchadores iban a enfrentarse. Por todos lados pasaban vendedores de comida y de cerveza: muchos espectadores compraban, se reían y platicaban³⁶⁴ en la espera de la lucha. El ambiente era alegre, animado: se podía palpar la excitación que anticipa un evento de fiesta. Nos sentamos y en poco tiempo la alegría general me contagió: ya estaba muy pendiente de lo que iba a pasar en el rectángulo iluminado en el centro de la arena.

Memorias del Columpio II

*"No echas en la maleta lo que no vayas a usar
son más largos los caminos pa'l que va cargao demás."*³⁶⁵

Alfredo Zitarrosa

Día del viaje

Sobre opresores y oprimidos

Finalmente el espectáculo de las luchas tuvo inicio: el presentador hablaba con énfasis, el árbitro ya estaba preparado, los luchadores iban entrando acompañados por una presentación altisonante y kitsch en una mega pantalla, el público estaba excitado. Cada luchador llevaba su disfraz y su historia, algunos llevaban una máscara, otros no. Eran tanto hombres como mujeres, y se enfrentaban en el medio de la arena.

³⁶³ <http://www.arenamexico.com.mx>

³⁶⁴ *Platicar*: Conversar http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=platicar

³⁶⁵ Alfredo Zitarrosa, *Pa'l que se va*, op.cit.

Rápidamente el público empezó a participar a la lucha: la gente se paraba y gritaba, le iba a unos o a otros, a los "rudos" o a los "técnicos"³⁶⁶. La lucha seguía, en el medio de la arena estaban los luchadores con sus máscaras de colores brillantes, espléndidos, en un juego entre lucha y teatro en el cual el público también era actor y disfrutaba de su propia participación. Bastante rápido, sin darme cuenta, me encontré a mí misma de pie, gritándole ahora a uno ahora al otro de los luchadores, dejándome llevar por la marea generada por el público. La gente lo sacaba todo afuera gritando y agitándose mientras aplaudía, se reía o chiflaba a los luchadores según cómo se desarrollaba la lucha.

Muchos llevaban máscaras, o camisetas con el nombre del luchador favorito, y hasta pancartas tenían para homenajear a su elegido. Yo estaba literalmente fascinada: los luchadores eran como héroes divertidos que seguían un guión ya escrito, no se trataba de una verdadera competencia, ya que en sí el triunfo o la derrota de uno o de otro no era el tema fundamental, sino que lo que importaba era la lucha en sí misma, el espectáculo que se desarrollaba en cada instante en la arena, desde la entrada del público hasta el final.

Un día viajé hasta Chiapas. Estaba muy ilusionada con la idea de poder conocer aquella tierra, la selva y las pirámides que ahí se escondían. Cuando llegué no padecí ninguna decepción, al contrario, la Selva Lacandona me pareció algo esencial, algo irrenunciable, la "sensación de selva" me envolvía completamente y me arrullaba de día y de noche, me daba de mamar sus sensaciones intensas y profundas, su humedad que todo lo cubría como una cobija; sus raíces que abrazaban toda la tierra y todo el aire; sus insectos y sus pájaros que habitaban el cielo; sus hojas verdes empapadas de rocío con gotitas como de luz; su olor a agua y a tierra; sus árboles como amables gigantes. Las pirámides aparecían en la selva como animales maravillosos, o como plantas que eran parte de la misma vegetación, tanta era la armonía que lograba alcanzar el arte humano en aquel lugar.

Desde Palenque viajamos a San Cristóbal, en aquel entonces estaba viajando junto con mi hermano Marco que se estaba sintiendo en otro planeta. Algo había fallado en el sistema de venta de la agencia de autobuses, entonces nos vendieron dos lugares que en realidad estaban ocupados, es decir, el autobús estaba totalmente lleno y no quedaban asientos. Al final pactamos que nos iban a devolver el precio del boleto, pero que igualmente íbamos a viajar, aunque fuera parados o sentados en el estrecho pasillo del bus. El viaje era algo largo, y empecé a conversar con el conductor. Ese señor se mostraba muy agradecido a la empresa que le daba trabajo porque le permitía mantener a su familia. Su jornada de trabajo empezaba a las seis de la mañana y terminaba a las doce de la noche, manejaba casi sin parar entre Palenque y San Cristóbal.

Tenía dos niños que no veía nunca despiertos, porque cuando regresaba a su casa ya estaban dormidos, y cuando se levantaba y se iba todavía estaban durmiendo. Tenía un día, o la mitad de un día cada semana para descansar, cuando se sentaba a tomar una cerveza mientras hablaba con su esposa y luego jugaba un rato con sus hijos. Si quería una semana de vacaciones al año la podía obtener, pero no se la pagaban, por lo tanto la pasaba en su casa descansando. Estaba extremadamente agradecido a la empresa por su trabajo del que estaba muy orgulloso de cumplir cada día desde hacía varios años. Y, como si fuera poco, cada vez que nos cruzábamos con un camión en la carretera me hablaba con admiración y profundo respeto de los camioneros que se "aventaban" días y días manejando para llevar la mercadería, a veces podían llegar a manejar un día entero

³⁶⁶ Así se definen los luchadores según su estilo en la lucha, el cual puede ser "rudo", es decir, no siempre respetuoso de las reglas, o "técnico", es decir que el luchador respeta las reglas.

sin dormir para llegar a tiempo. ¡Ellos sí que sabían manejar y eran buenos trabajadores para su empresa!

La carretera que nos conducía a San Cristóbal pasaba por territorios zapatistas, lugar en dónde aparecían carteles diciendo: "*Está usted en territorio zapatista en rebeldía. Aquí manda el pueblo y el gobierno obedece.*" El conductor explicó la situación a dos turistas de Argentina que se mostraron algo asustados al respeto: los zapatistas eran gente que pretendía tener lo que no les pertenecía, por lo tanto le querían robar las tierras a los patrones de los latifundios. Pero que se quedaran tranquilos porque no se metían con los turistas.

Me quedé muy impresionada por la plática con el conductor: tenía un trabajo muy duro y sin ningún derecho laboral. Tenía una familia que no veía nunca, no tenía tiempo para sus intereses, su diversión o su descanso, y sin embargo estaba profundamente agradecido a la empresa que le daba su empleo, admiraba a los que trabajaban más que él, y despreciaba al movimiento del EZLN³⁶⁷. Transcurría todo su tiempo llevando y trayendo turistas que sí tenían dinero para gastar en sus vacaciones y tiempo para dedicarse a lo que deseaban, mientras que él aceptaba sin más su condición de trabajo casi esclavo.

Me acordé de lo que decía Paulo Freire: que la opresión la tenemos por dentro, y que para sacarla afuera y liberarnos de ella es necesario un parto muy doloroso, junto con la fuerza para superar nuestro miedo a la libertad.³⁶⁸

Cuando intento explicar a alguien este concepto y no queda muy claro, le cuento cuando me encontré con el conductor de autobuses que trabajaba de seis de la mañana hasta la medianoche agradeciéndoselo cada día a su empresa.

Sin una sola gota de sarcasmo.

Memorias del columpio III

Día de semillas

Sobre universidades y un pueblo de maíz

La UNAM es un mundo.

Ciudad en la ciudad, la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con una población de 300.000 estudiantes, sin calcular el personal docente, administración y servicios.

Para mí fue algo impresionante de concebir, teniendo en cuenta que mi pequeña ciudad, Bolonia, tiene aproximadamente el mismo número de habitantes.

Para desplazarse en la ciudad universitaria es necesario tomar el bus, el taxi, el auto o la bici: caminando se tarda demasiado.

La UNAM, para quien consigue pasar el examen de ingreso, es totalmente gratuita.

Hace once años, en el 1999³⁶⁹, el gobierno mexicano intentó comenzar la privatización

³⁶⁷ EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional, ver el sitio: <http://www.ezln.org.mx/>

³⁶⁸ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

³⁶⁹ [http://es.wikipedia.org/wiki/Huelga_estudiantil_de_la_UNAM_\(1999-2000\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Huelga_estudiantil_de_la_UNAM_(1999-2000)) y para ver videos sobre el tema: <http://www.google.com/reader/view/feed/http://video.google.com/videosearch%3Fq%3Dhuelga%2>

de la Universidad: la respuesta de los profesores y de los estudiantes, con un gran apoyo de la opinión pública, fue tan fuerte y tan intensa, (la universidad permaneció ocupada durante casi un año), que el gobierno no logró su proyecto, y al día de hoy la UNAM sigue siendo pública y gratuita. Ahora que en Italia estamos muy cerca de la aprobación de una desastrosa reforma de la universidad y de la escuela³⁷⁰ que se basa en meros recortes de presupuestos mientras otorga financiaciones a la escuela privada, quisiera tanto que los italianos tuviéramos la misma fuerza que animó a los mexicanos en aquella ocasión de lucha para la democracia en la educación.

En mi primer viaje pude visitar la UNAM por fuera, pasear por su lindo parque, observar los murales pintados en los edificios, asombrarme viendo las bibliotecas, los museos y los teatros, un estadio de fútbol, un salón de conciertos, los campos y las instalaciones deportivas, el cine, la escuela de idiomas que ofrecía tanto el japonés como el maya, y sobre todo los colectivos estudiantiles que organizaban todo tipo de actividades, desde el comedor ecológico hasta la conferencia sobre la guerra civil en El Salvador.

En el segundo y en el tercer viaje pude ver la universidad por dentro, vislumbrar su compleja máquina burocrática, participar en unos seminarios en donde los estudiantes tenían que leer los libros *antes* del seminario para poder discutir sobre ellos, y no después, simplemente para "aprobar el examen", como se acostumbra en mi facultad. Además, los estudiantes tenían que ocupar un año de sus estudios en un servicio civil que era también una oportunidad para tener una experiencia práctica en el campo que estaban estudiando, y al escribir sus tesis de licenciatura, de maestría o de doctorado eran continuamente asesorados por un tutor, algo que no siempre acontece en mi facultad, y también en otras de la Universidad de Bolonia, donde la tesis se vuelve, a veces, un simple trámite burocrático necesario para terminar los estudios.

En la UNAM conocí a Norma, una investigadora que estaba desarrollando un proyecto sobre los saberes campesinos de los niños de una pequeña escuela rural en San Andrés de la Cal, en el estado de Morelos, y sobre los migrantes del mismo pueblo.³⁷¹

Norma necesitaba de gente para censar el pueblo, con el fin de obtener informaciones sobre las familias que lo habitaban. Todos los viáticos y las comidas eran pagadas, además de tener una jornada de formación sobre el cuestionario a aplicar para el censo y una pequeña retribución por cada cuestionario rellenado.

Norma reunió un pequeño equipo de censores y viajamos a Cuernavaca, y de ahí a San Andrés de la Cal. Yo fui con Carlos, un compañero colombiano del seminario en donde conocí a Norma.

San Andrés de la Cal, o San Andrés Tenextitla,³⁷² su nombre en náhuatl³⁷³, que significa "lugar de la cal", era antiguamente un pueblo que producía cal en grandes hornos comunitarios utilizando la leña de los árboles de los cerros que lo rodean. La cal es necesaria para la nixtamalización de la harina del maíz, un proceso que permite agregar cal al maíz antes de molerlo. La cal es necesaria: si se intenta preparar una tortilla mexicana utilizando simplemente harina de maíz molido, la tortilla se deshace.

Bde%2Bla%2Bunam%26hl%3Des%26client%3Dsafari%26rls%3Den%26prmd%3Div%26output%3Dr
S

³⁷⁰ La *Riforma Gelmini*, ver el sitio: http://it.wikipedia.org/wiki/Riforma_Gelmini y también <http://www.senato.it/leg/16/BGT/Schede/Ddliter/34595.htm>

³⁷¹ De la investigación sobre los saberes de los niños la UNAM publicó en el 2008 el libro *En San Andrés Tenextitla sembramos maíz*, también llamado "el libro verde del maíz" escrito e ilustrado por los niños de la escuela primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal con un grupo de investigadores.

³⁷² http://es.wikipedia.org/wiki/San_Andrés_de_la_Cal

³⁷³ *Náhuatl*: idioma prehispánico.

Para llegar a San Andrés desde el DF, hay que tomar un bus desde la estación Taxqueña, la estación del sur, viajar aproximadamente una hora y media hasta llegar a Cuernavaca, en el estado de Morelos. Ahí hay que tomar el bus que lleva a Tepoztlán, y pedir al conductor que te deje en el "14", es decir en kilómetro catorce de la ruta. Ahí comienza un camino que lleva a San Andrés de la Cal. Se puede caminar una media hora, más o menos, o tomar un taxi o esperar una combi que te lleve hasta el pueblo. En fin, aquella mañana de diciembre, - por suerte por aquellos pagos nunca hace frío -, salimos muy temprano con Carlos desde Taxqueña, a las seis de la mañana, y fuimos hasta Cuernavaca. Desayunamos en un puestito en la ruta que lleva a Tepoztlán, esperando a Norma, que nos vino a buscar para llevarnos a San Andrés. El censo duraría tres días. En el kilómetro catorce dejamos la ruta principal y nos metimos hacia dentro, entre los campos y los cerros, hasta llegar al pueblo.

San Andrés de la Cal pareció, antes mis ojos, como un pueblito de una novela latinoamericana: con algo de magia. Pueblito hecho de maíz, con gente hecha de maíz. Me acuerdo de un viejo: el cabello blanco, la cara diseñada con arrugas que parecían los surcos en la tierra antes de la siembra. El señor estaba sentado en un cuarto, en un banquito, al lado de una montaña de mazorcas recién cosechadas. Las paredes estaban desnudas, sin pintar. Mientras su boca contaba, sus manos agarraban las mazorcas y escogían sin pensar: algunas eran para vender, otras para comer en la casa y otras, las mejores, eran elegidas para sacarles semillas y volver a sembrar.

El señor tenía más de setenta años, una vida de campesino que se le leía en la cara y en las manos amasadas con pura tierra y polvo de maíz que volteaba en el aire, iluminado por el rayo de sol que entraba por la puerta, porque el cuarto no tenía ventanas.

El viejo contaba y contaba, se le salían las palabras de los labios y se perdían en el polvo de maíz y en el rayo de sol caliente. Había empezado a sembrar con el abuelo, como muchos de los niños del pueblo hoy en día, y luego había seguido toda su vida. Sembraba maíz criollo, que es el maíz bueno, el maíz de los antepasados, el maíz dulce que cada año se vuelve a sembrar y cada año crece y madura, y se resistía al maíz híbrido, el maíz que el gobierno mexicano les quería imponer a todos, un maíz estéril que hay que comprar cada año para poder sembrar, y que se vende junto con abonos químicos. El maíz híbrido genera dependencia del mercado porque, al ser estéril, no se pueden escoger las mejores semillas para la siembra del año siguiente, y porque necesita de los abonos para crecer. Así se borra toda una tradición que sabe cómo elegir las mazorcas mejores y sabe cómo conservarlas hasta el momento adecuado. Además, los abonos químicos queman la tierra y matan a la milpa³⁷⁴, aquel tipo de cultivo mixto típico de la Mesoamérica que junta maíz, frijoles, calabaza y, a veces, chile.

El maíz híbrido arrasa con todo: con las otras plantas, con los insectos y los pájaros, y también con la sabiduría antigua.

En aquel primer día de censo en San Andrés, entré a muchas casas y conocí a muchas familias. Había familias muy ricas y familias muy pobres, la mayoría con muchos niños que, a veces, apenas conocían a su papá porque emigraba a Estados Unidos o Canadá durante seis meses cada año.

Por las noches me quedaba con Carlos en lo de Carmen y Alberto que vivían en una casa azul y naranja en la entrada del pueblo. La casa la había construido el papá de Alberto hace más de treinta años atrás. La casa en donde Carmen se había criado quedaba un poco más arriba, hacia las afueras del pueblo. Me contaron que un día, años

³⁷⁴ <http://es.wikipedia.org/wiki/Milpa>

atrás, cuando todavía no estaban casados, Carmen iba en la combi leyendo *El nombre de la rosa* de Umberto Eco, y en la misma combi iba Alberto. Días más tarde se volvieron a encontrar, y Alberto le preguntó: *¿Y cómo se llama la rosa?* Después de tres días de censo dejamos San Andrés y volvimos a México. Me encontré muy bien y muy a gusto en aquel pueblo y en aquella casa llena de cuentos de vida y de cariño. Todavía no lo sabía, pero volvería a aquel pueblo de maíz, a aquella casa azul y naranja, a aquella escuela, después de casi dos años.